

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

RENATA OPPITZ DE LIMA E CIRNE ORTIZ VARGAS

**ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM
ENFERMAGEM**

CURITIBA
2011

RENATA OPPITZ DE LIMA E CIRNE ORTIZ VARGAS

**ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM
ENFERMAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, para obtenção do título de mestre em Enfermagem.

Área de Concentração – Educação em Enfermagem

Orientadora: Prof^a Dr^a Aida Maris Peres

Co-orientador: Prof^o Dr. José Ramón Martínez Riera

CURITIBA
2011

Vargas, Renata Oppitz de Lima e Cirne Ortiz
Análise da prática docente em um curso de graduação em
enfermagem / Renata Oppitz de Lima e Cirne Ortiz Vargas
– Curitiba, 2011.
166 f.; 30 cm.

Orientadora: Professora. Dra. Aida Maris Peres
Co-Orientador: Professor Dr. José Ramón Martínez Riera
Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em
Enfermagem, Setor de Ciências da Saúde, Universidade Federal do
Paraná.

Inclui bibliografia

1. Educação em enfermagem. 2. Prática do docente de
enfermagem. 3. Programa de graduação em enfermagem
4. Ensino superior. I. Peres Aida Maris. II. Riera, José Ramón
Martínez. III. Universidade Federal do Paraná. IV. Título.

CDD 610.7307

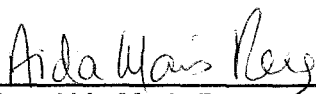
TERMO DE APROVAÇÃO

RENATA OPPITZ DE LIMA E CIRNE ORTIZ VARGAS

ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Enfermagem, Área de concentração Prática Profissional de Enfermagem, do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Enfermagem, Setor de Ciências da Saúde, da Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:



Profa. Dra. Aida Maris Peres

Presidente da Banca: Universidade Federal do Paraná - UFPR



Profa. Dra. Maria Madalena Januário Leite

Membro Titular: Universidade São Paulo - SP



Profa. Dra. Lijana MÜLLER LAROCCA

Membro Titular: Universidade Federal do Paraná - UFPR

À minha mãe Marili,
modelo de fortaleza e espiritualidade ensinou-me a não
desanimar diante os desafios da vida;

À Carlos, companheiro de vida, pela compreensão e
paciência, que sustentaram e fortaleceram nosso amor
durante mais esta jornada empreendida;

À Carlitos, Susana e Giovanna, minhas melhores produções
de vida, para que o exemplo de perseverança, determinação
e união que todos nós vivenciamos sejam os valores
condutores de suas vidas.

AGRADECIMENTOS

À **orientadora, Profª Drª. Aida Maris Peres**, pelo estímulo, apoio e compreensão em todas as etapas percorridas neste processo de aprendizagem, sobretudo por compartilhar sua experiência de vida conduzindo-me pelos caminhos da docência.

Ao **Profº Dr. José Ramón Martínez**, pelas colaborações que enriqueceram o trabalho, contribuindo para o intercâmbio e fortalecimento das relações entre docentes e instituições.

À **Profª Drª Liliana Müller Larocca**, pela atenção dispensada em todos os momentos de dificuldades, sempre solícita a contribuir com seu olhar crítico e alentador. Pela participação na banca de qualificação com suas contribuições tão enriquecedoras.

À **Profª Drª Miriam Aparecida Nimtz**, pela participação na banca de qualificação, contribuindo no desenvolvimento de um olhar reflexivo sobre o ser docente. Suas valiosas reflexões alentaram o estudo até o fim, conferindo consistência e direção aos meus questionamentos.

Aos membros do ***Grupo de Pesquisa em Políticas, Gestão e Práticas de Saúde da UFPR (GPPGPS/UFPR)***, pela oportunidade de trocar experiências auxiliando no meu desenvolvimento como pesquisadora.

À **Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem**, e aos demais docentes do curso, pela acolhida e contribuições.

À **Alcioni**, secretária do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, pela disponibilidade e atenção em todos os momentos.

Aos **docentes da Universidade Estadual do Centro Oeste**, Campus Guarapuava – Cedeteg, pela generosidade de contribuir com seus saberes e experiências. Gostaria de agradecer nominalmente a cada um, mas prometi que

não os identificaria...

Em especial, à coordenação do Curso, **Profª Ms. Alexandra Bittencourt Madureira**, por permitir a concretização desta etapa de formação e, às professoras companheiras de disciplina, que supriram minha ausência durante as atividades acadêmicas, minha sincera gratidão.

Às **colegas** de curso, pela oportunidade de tê-las como parceiras nessa caminhada, em especial à **Tháíse Liara da Silva**, pelo apoio, refúgio e companheirismo.

Enfim, a todos os que participam de minha vida profissional ou pessoal, e que contribuíram de alguma forma para o desenvolvimento desse trabalho, pois como já dizia Charles Chaplin, “cada um que passa em nossa vida, passa sozinho, mas não vai só, nem nos deixa sós; leva um pouco de nós e deixa um pouco de si”.

***“Quando o homem compreende sua realidade, pode
levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e
procurar soluções.
Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar
um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias”***

Paulo Freire

RESUMO

Vargas, R.O.L.C.O. Análise da Prática Docente em um Curso de Graduação em Enfermagem. 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Aida Maris Peres

Co-orientador: Prof. Dr. José Ramón Martínez Riera

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar os elementos conceituais, filosóficos, metodológicos e políticos que fundamentam o Curso de Graduação em Enfermagem e a prática docente de uma instituição de ensino superior. Especificamente, objetivou-se: identificar os elementos conceituais, filosóficos, metodológicos e políticos dos Projetos Políticos Pedagógicos que fundamentaram a prática docente nos 11 anos de um Curso de Enfermagem; descrever como essa prática se desenvolveu durante os 11 anos do Curso de Enfermagem e, discutir os elementos que sustentam a prática docente de um Curso de Enfermagem. Trata-se de uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa composta por uma amostra de 21 docentes e 25 discentes de um Curso de Enfermagem de uma universidade pública brasileira. A coleta de dados ocorreu em três fases: na 1ª fase, de investigação documental, foram pesquisados dados dos quatro projetos pedagógicos do Curso e os planos de ensino; na 2ª fase, os dados foram originados de uma oficina com discentes do Curso, que utilizou a metodologia da problematização e, a 3ª fase, por meio de entrevistas com docentes do curso. A análise foi inspirada no método da triangulação de dados sendo que os resultados da oficina discente foram descritos textualmente, e os advindos dos documentos e entrevistas, passaram por uma análise prévia pela técnica de análise de conteúdo de Bardin. Os dados documentais permitiram acompanhar as mudanças ocorridas nos elementos norteadores do curso, a oficina propiciou a avaliação discente da prática docente e, as entrevistas foram classificadas em quatro categorias: influências externas na prática docente; processo de avaliação discente; mudanças identificadas na prática docente; identidade docente. Como resultados constataram que o curso vivencia um movimento de mudança estrutural em seu projeto pedagógico; os docentes desenvolvem iniciativas isoladas de mudança metodológica e conceitual; ocorre um aumento na busca pela qualificação docente e valorização do relacionamento professor-aluno; os planos de ensino apresentam divergências das propostas dos projetos pedagógicos; a prática docente é individualizada, provocando desmotivação docente e dificuldades no processo de avaliação do discente; o processo de aprendizado é fragmentado pela ausência de integração interdisciplinar; há necessidade de ampliar as discussões pedagógicas. Este estudo contribuiu para visualizar os avanços e os desafios vivenciados pelo curso, além de facilitar a compreensão do universo de relações no qual os docentes estão inseridos e como eles articulam sua prática cotidiana com essas influências.

Palavras-chave: Educação em enfermagem; Prática do docente de enfermagem; Programa de graduação em enfermagem; Ensino superior.

ABSTRACT

Vargas, R.O.L.C.O. Analysis of teaching practice in an undergraduate course in Nursing. 2011. 166 f. Dissertation (M.Sc. Nursing) - Graduate Program in Nursing, Federal University of Paraná, Curitiba, 2011.

Advisor: Prof. Dr. Aida Maris Perez

Co-supervisor: Prof. Dr. José Ramón Martínez Riera

This research focused on the development of teaching practice in graduation teaching and had the general aim of analyzing the conceptual, philosophical, methodological and political elements that underlie the Undergraduate Nursing Course and teaching practice of an institution of higher education. Specifically, it aimed to: identify the conceptual, philosophical, methodological and political elements of the Pedagogical Political Projects which based the teaching practice in a 11-year of a nursing course; describe how teaching practice developed during the 11 years of Nursing Course, discuss the elements that underpin the teacher' practice in a nursing course. This is an exploratory research with qualitative approach consisting of a sample of 21 teachers and 25 students from a nursing course at a Brazilian public university. Data collection occurred in three phases: in the 1st phase, of documentation researching, data were collected from the four educational projects of the Course and the teaching plans; in the 2nd phase, data were collected in a workshop with students from the course, which used the methodology of questioning, and in the 3rd phase, through interviews with teachers of the course. The analysis was inspired by the method of data triangulation, knowing the results coming from the student's workshop were reported verbatim, and the data from documents and interviews went through a preliminary analysis with the content analysis technique proposed by Bardin. The documentary data permitted to monitor the changes in the guiding elements of the course, the workshop allowed an student` evaluation from the teacher' practice and, from interviews, four categories were described: external influences on teaching practice, the student evaluation process, changes identified in teaching practice; teacher identities. As a result, the analysis with the perspective of triangulation provided the verification that the course experiences a movement of structural change in its pedagogical project, teachers develop isolated initiatives of methodological and conceptual change, there is an increase in the quest for teaching qualification and enhancement in the teacher-student relationship, teaching plans showed divergences of proposals from the educational projects, the teaching practice is individualized, causing discouragement in teaching and difficulties in evaluation process of the student, the learning process is fragmented by the lack of interdisciplinary integration, there is need to expand pedagogical discussions. This study contributed to visualize the progress and the challenges experienced by the course, and to facilitate understanding of the universe of relationships in which teachers are inserted and how they articulate their everyday practice with the influences.

Keywords: Nursing education, Nursing faculty practice, Nursing education graduate, Education (higher)

RESUMEN

Vargas, R.O.L.C.O. Análisis de la práctica docente en un curso de licenciatura en Enfermería. 2011. 166 f. Disertación (Maestría en Enfermería) - Programa de Posgrado en Enfermería de la Universidad Federal de Paraná, Curitiba, 2011.

Orientador: Prof. Dr. Maris Aida Pérez

Co - orientador: Prof. Dr. José Ramón Martínez Riera

Esta investigación se centró en el desarrollo de la práctica docente en la educación superior y tiene el objetivo de analizar los elementos conceptuales, filosóficos, metodológicos y políticos que subyacen en la enfermería de pregrado y prácticas de enseñanza de una institución de educación superior. En concreto, se pretende: identificar los elementos conceptuales, filosóficos, metodológicos y políticos de Proyectos Políticos Pedagógicos que subyacen a la práctica docente en los 11 años de un curso de enfermería; describir cómo la práctica docente se desenvolvió durante los 11 años de existencia del curso de enfermería; discutir los elementos que apoyan la práctica docente de un curso de enfermería. Este es un enfoque exploratorio, cualitativo, que consiste en una muestra de 21 profesores y 25 alumnos de un curso de enfermería en una universidad pública en Brasil. La recolección de datos ocurrió en tres fases: la primera fase, investigación documental, los datos fueron recolectados a partir de cuatro proyectos pedagógicos de los cursos y planes de enseñanza; en la segunda fase, los datos fueron recogidos en un seminario con los alumnos del curso, donde fue utilizada la metodología de problematización y, la tercera fase, con entrevistas a los profesores del curso. El análisis, fue inspirado en el método de triangulación de datos, donde los resultados del seminario se informaron de manera textual y, los de los documentos y las entrevistas se sometieron a un análisis preliminar mediante la técnica de análisis de contenido propuesto por Bardin. Los datos documentales mostraron los cambios en los elementos de guía del curso, el seminario promovió una evaluación de los alumnos acerca de la práctica docente y de las entrevistas surgieron cuatro categorías: las influencias externas sobre la práctica docente, el proceso de evaluación de los estudiantes, los cambios identificados en la práctica docente; identidad del docente. El resultado reveló que el curso está en un movimiento de cambio estructural en su proyecto educativo, algunos de los docentes desenvuelven iniciativas de cambio metodológico y conceptual, hay un aumento en la búsqueda de la calificación de los docentes y el mejoramiento de la relación profesor-alumno; los planes de enseñanza tienen diferencias de las propuestas de los proyectos educativos; la enseñanza práctica es individual, conduciendo a la desmotivación de los docentes y provocando dificultades en la evaluación del estudiante; el proceso de aprendizaje se encuentra fragmentado por la falta de integración interdisciplinaria; es necesario aumentar las discusiones pedagógicas. Este estudio ayudó a ver el progreso y los desafíos experimentados por el curso, y para facilitar la comprensión

del universo de relaciones en las que los profesores se encuentran y cómo sus prácticas cotidianas se articulan con esas influencias.

Palabras clave: Educación en enfermería, Practica del docente de enfermería, Educación superior

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - MAPA DOS CAMPUS UNIVERSITÁRIOS DA UNICENTRO.....	54
FIGURA 2 - MAPA DAS REGIONAIS DE SAÚDE DO ESTADO DO PARANÁ	54
FIGURA 3 - ESQUEMA ILUSTRATIVO DOS COMPONENTES DA ARTICULAÇÃO ENTRE OS DADOS UTILIZADOS NA PESQUISA	64
FIGURA 4 - REPRESENTAÇÃO DO ESQUEMA DO ARCO DE MAGUEREZ	83
FIGURA 5 - MAPA CONCEITUAL DA ARTICULAÇÃO ENTRE OS DADOS ORIGINADOS DAS PESQUISAS	128
FIGURA 6 - ESQUEMA DA ARTICULAÇÃO DOS DADOS REFERENTES AO TEMA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE ENFERMAGEM.....	129
FIGURA 7 - ARTICULAÇÃO ENTRE OS DADOS REFERENTE AO TEMA DA METODOLOGIA DE ENSINO	131
FIGURA 8 - ESQUEMA REPRESENTATIVO DAS DIVERGÊNCIAS NOS MÉTODOS DE ENSINO	133
FIGURA 9 - ESQUEMA DOS DADOS REFERENTES AO PROCESSO DE AVALIAÇÃO	136

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - QUADRO DEMONSTRATIVO DA MOBILIZAÇÃO DISCENTE NOS VESTIBULARES DESDE O INÍCIO DO CURSO (1999 A 2011).....	56
QUADRO 2 - QUALIFICAÇÃO DOS ENFERMEIROS DOCENTES EM CADA PROJETO PEDAGÓGICO	70
QUADRO 3 - OBJETIVOS DO CURSO DE ENFERMAGEM DESCRITO EM CADA PP E OS ELEMENTOS QUE O FUNDAMENTAM.....	73
QUADRO 4 - PERFIL DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DESCRITO EM CADA PP E OS ELEMENTOS QUE O FUNDAMENTAM	75
QUADRO 5 - CONTEÚDOS DOS PLANOS DE ENSINO DE ACORDO COM OS ANOS DO CURSO	77
QUADRO 6 - NÚMERO DE DOCENTES PARTICIPANTES SEGUNDO O SEXO E PROFISSÃO	89
QUADRO 7 - CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES EM RELAÇÃO À CATEGORIA DOCENTE E TITULAÇÃO	90
QUADRO 8 - CATEGORIAS, SUBCATEGORIAS E ASPECTOS RELEVANTES	91

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - METODOLOGIAS DE ENSINO REGISTRADAS NOS PLANOS DE ENSINO ENTRE OS ANOS DE 2003 A 2010	78
GRÁFICO 2 - AVALIAÇÕES DESCRITAS NOS PLANOS DE ENSINO ENTRE 2003 A 2011.	80
GRÁFICO 3 - REFLEXÕES ORIGINADAS NOS GRUPOS GV/GO EM RELAÇÃO AO Nº PESSOAS.....	85
GRÁFICO 4 - RELAÇÃO TEMPO DE TRABALHO DOCENTE NA UNICENTRO E CATEGORIA DOCENTE	89

LISTA DE SIGLAS

ABEN	-Associação Brasileira de Enfermagem
ARCU	-SUL-Sistema de Acreditação Regional de Cursos Universitários do Mercosul
CEPE	-Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CIPESC	-Classificação Internacional da Prática de Enfermagem em Saúde Coletiva
CNE	-Conselho Nacional de Educação
COFEN	-Conselho Federal de Enfermagem
CONAES	-Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
COREN	-Conselho Regional de Enfermagem
COU	-Conselho Universitário
DCN	-Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNENF	-Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Enfermagem
DENF	-Departamento de Enfermagem
GO	-Grupo Observador
GV	-Grupo Verbalizador
ICNP	-International Classification for Nursing Practice
IES	-Instituição de Ensino Superior
IDH	-Índice de Desenvolvimento Humano
LDB	-Lei de Diretrizes e Bases
LOS	-Lei Orgânica de Saúde
MED	-Ministério da Educação e do Desporto
NANDA	-North American Nursing Diagnosis Association
NIC	-Classificação Internacional da Prática de Enfermagem
PNE	-Plano Nacional de Educação
PP	-Projeto Pedagógico
PSF	-Programa Saúde da Família
SAE	-Sistematização da Assistência de Enfermagem
SETI	-Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SUS	-Sistema Único de Saúde
TCC	-Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	-Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRJ	-Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	-Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICENTRO	-Universidade Estadual do Centro Oeste
UNI-RIO	-Universidade do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	9
RESUMEN	11
LISTA DE FIGURAS	13
LISTA DE QUADROS	14
LISTA DE GRAFICOS	15
LISTA DE SIGLAS	16
1 INTRODUÇÃO.....	20
1.1 OBJETIVO.....	27
1.1.1 Objetivo Geral	27
1.1.2 Objetivos Específicos.....	27
2 REVISÃO DE LITERATURA	28
2.1 O MUNDO DO TRABALHO EM SAÚDE	28
2.1.1 As Políticas Públicas de Saúde	32
2.2 O TRABALHO DE ENFERMAGEM.....	35
2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS	39
2.4 FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO.....	45
2.5 PRÁTICA DOCENTE EM ENFERMAGEM	50
3 CAMINHO METODOLÓGICO.....	52
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	52
3.2 CENÁRIO DO ESTUDO	53
3.2.1 A Universidade.....	54
3.3 COLETA DE DADOS	58
3.3.1 1ª Fase da Coleta de Dados	58
3.3.2 2ª Fase da Coleta de Dados	59
3.3.3 3ª Fase da Coleta de Dados	62
3.4 ANÁLISE DOS DADOS	63
3.5 ASPECTOS ÉTICOS	65

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DA 1ª FASE	67
4.1 Os Projetos Pedagógicos do Curso de Enfermagem (1999 a 2009).....	67
4.2 Os Planos de Ensino	78
 5 APRESENTAÇÃO DOS DADOS 2ª FASE – OFICINA DE REFLEXÃO	
DISCENTE	83
 6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DA 3ª FASE –	
ENTREVISTAS.....	89
6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	89
6.2 ANÁLISE DO DADOS QUALITATIVOS.....	91
6.2.1 CATEGORIA 1: INFLUÊNCIAS EXTERNAS NA PRÁTICA DOCENTE.....	93
6.2.1.1 Influência Institucional.....	93
6.2.1.2 Influência do Projeto Pedagógico e Plano de Ensino	97
6.2.1.3 Influência discente	104
6.2.2 CATEGORIA 2: PROCESSO DE AVALIAÇÃO	106
6.2.3 CATEGORIA 3: MUDANÇAS IDENTIFICADAS NA PRÁTICA DOCENTE	110
6.2.3.1 Mudanças relacionadas à capacitação docente.....	110
6.2.3.2 Mudanças metodológicas	113
6.2.3.3 Mudanças na avaliação	118
6.2.4 CATEGORIA 4: IDENTIDADE DOCENTE	122
6.2.4.1 Formação docente	122
6.2.4.2 Práxis profissional e docente	125
 7 APROXIMAÇÕES DA REALIDADE:UMA ARTICULAÇÃO ENTRE OS	
RESULTADOS.....	129
7.1 PROJETOS PEDAGÓGICOS E OS PLANOS DE ENSINO – ARTICULAÇÃO COM AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE ENFERMAGEM	130
7.2 AVANÇOS NA METODOLOGIA DE ENSINO	132
7.3 DIVERGÊNCIAS NA METODOLOGIA DE ENSINO	133
7.4 CONVERSANDO SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO	136

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS.....	143
APÊNDICES.....	155
APÊNDICE 1 – Carta de Apresentação de Projeto de Pesquisa ao Curso de Enfermagem da UFPR	156
APÊNDICE 2 – Instrumento de Entrevista Semi-Estruturada.....	157
APÊNDICE 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	158
APÊNDICE 4 – Entrevista Piloto	160
ANEXOS.....	163
ANEXO 1 – APROVAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA	164
ANEXO 2 - AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PESQUISADA	165

1 INTRODUÇÃO

*“Aquele que se preocupa com os efeitos de sua
ação modifica-a para melhor atingir seus objetivos”
Philippe Perrenoud*

Historicamente, os aspectos sociais e econômicos determinam a dinâmica do mundo do trabalho e refletem os diferentes significados do mesmo de acordo com cada época. Com o processo de globalização houve uma intensificação das transformações nas formas de organização desse trabalho, ocasionando uma reestruturação não somente econômica, mas também, das relações humanas, pois tais mudanças permitiram maior acesso às informações e maior velocidade para obtenção da produção do trabalho devido a competição do mercado.

Ianni (2007, p.21) contesta estes avanços ao refletir que o capitalismo influenciou, até certo ponto negativamente, na racionalidade da organização do mercado de trabalho e na “tecnificação das relações sociais”. Nesse sentido, o trabalho mais estruturado, não significou melhoria na comunicação e qualidade no relacionamento entre os trabalhadores, pois o importante era quanto um trabalhador pode produzir mais que o outro.

Os processos de trabalho e produção precisaram reorganizar-se dando espaço a novos conceitos como o toyotismo¹ que substituiu o taylorismo² e o fordismo³. Esse modelo introduziu uma nova dinâmica no mercado de trabalho ao preconizar uma produção mais diversificada de acordo com a demanda, o que exige

¹ Toyotismo caracterizava-se pela produção heterogênea, vinculada ao fluxo de demanda, trabalho polivalente (os trabalhadores operam máquinas diferentes além da responsabilidade do controle da qualidade), trabalho em equipe com flexibilidade de funções e terceirização dos serviços (VALADARES; VIANA, 2005).

² Modelo de organização do trabalho promovido por Frederick W. Taylor (1856 -1915) objetivando aumentar a produtividade através de métodos e sistemas de racionalização baseados na disciplina e especialização do conhecimento operário, sob o comando de uma gerência, evidenciando uma nítida divisão do trabalho e, conseqüente fragmentação do mesmo (PIRES, 2000).

³ Modelo de organização do trabalho promovido por Henry Ford (1863 -1947) que segue os princípios de Taylor da produção em massa, utilizando-se da forma semi-automatizada, onde o trabalho humano é fragmentado e simplificado, e o ritmo é definido pelas máquinas. Representou para os trabalhadores degradação das condições de trabalho em função das características opressivas, alienantes e desqualificadoras (PIRES, 2000).

um trabalhador mais qualificado, no entanto, mantendo ainda os mesmos interesses produtivistas dos modelos anteriores (MATOS, 2002).

Sob essa ótica, ao analisar o trabalho em saúde percebe-se que, ao ser influenciado pelas questões históricas, sociais, políticas e econômicas esteve direcionado a suprir as necessidades do sistema capitalista. Mendes Gonçalves (1992) refere que, após a 1ª revolução industrial (século XVIII) a concepção de que os corpos dos trabalhadores eram a principal força de trabalho, inicialmente o objetivo das ações em saúde era controlar as doenças e recuperar essa força de trabalho. Com isso, mantinha-se a constância no processo de produção e assegurava-se que o trabalhador teria condições de consumir a matéria produzida, gerando a circulação do capital.

No entanto, ao contextualizar o processo de trabalho em saúde atual, é possível descrevê-lo em um momento de transição. Observam-se organizações estruturadas no modelo taylorista-fordista, porém com princípios de valorização das relações humanas e humanização da assistência em saúde, com demandas para a qualificação profissional generalista, que atenda às necessidades de saúde da população e institucionais (MONTEZELI; PERES; BERNARDINO, 2011).

As instituições de saúde e os serviços de Enfermagem ainda reproduzem a forma de organização burocrática e verticalizada promovida por Taylor, com a valorização do cumprimento de tarefas e do quantitativo de procedimentos realizados. Kurcgant (1991) ressalta que a Enfermagem, seguindo o modelo de Florence Nightingale, reproduz a burocratização das instituições de saúde ao assumir características de divisão social do trabalho com técnicos especializados valorizando normas e regras.

Nesse sentido, a profissão de Enfermagem vem sendo impulsionada pelas exigências tecnológicas e de qualificação do mercado de trabalho, buscando uma nova inserção por meio das especializações. Este fato, apesar de oferecer mais subsídios para o aprimoramento e conquista da autonomia profissional, intensifica as divisões de classe no trabalho historicamente configuradas (VALADARES; VIANA, 2005).

Ao seguir o modelo de qualidade advindo da flexibilização do mercado do trabalho, não basta ao profissional saber fazer, mas sim, ter habilidades e competências que ampliem a qualidade de sua atuação profissional. Com o advento, na Constituição de 1988, de um novo modelo de Atenção à Saúde proveniente da

reforma sanitária configurado como Sistema Único de Saúde (SUS) e sua regulamentação a partir da Lei 8.080 de 1990, a concepção acerca da saúde no Brasil volta-se não somente para a cura dos agravos, mas à prevenção dos mesmos e promoção da saúde (BRASIL, 2000). Dessa forma, foi introduzida uma concepção nova sobre o processo saúde-doença, que ao longo de seus 20 anos de existência, corroborou para o desenvolvimento de uma concepção ampliada do processo de cuidar em saúde, o que atualmente, tem sido fomentado através da formação de profissionais em saúde preparados para atuar não apenas tecnicamente, mas em uma complexa realidade que demanda diferentes conhecimentos e habilidades.

Para Silva e Rodrigues (2010, p. 67) esse modelo envolve mudanças paradigmáticas como o envolvimento social no controle dos serviços ofertados. Desse modo, o enfermeiro como agente integrante dessa política deve possibilitar que os usuários do sistema usufruam de seus direitos e participem socialmente na melhoria da atenção à saúde. Para que isso ocorra, “a passividade, a acomodação e a acriticidade devem ser substituídas por um profissional político, crítico, reflexivo, comprometido com as realidades sociais [...] que participe da construção social apontando falhas e indicando soluções”.

Para atender às necessidades de saúde da população, são necessárias habilidades específicas como saber interagir com as exigências e saber trabalhar em equipe, uma vez que a coletividade é marca desse novo processo de trabalho, de caráter multifuncional.

Essa necessidade de adequação entre a formação profissional e as exigências do mundo do trabalho é percebida no âmbito da saúde quando

[...] as combinações das transformações no mundo do trabalho e a política setorial que expandiu as formas de cobertura priorizando a atenção básica através do programa saúde da família aprofundaram algumas tensões preexistentes, dentre elas, as desigualdades do mercado educativo para a formação de profissionais na área da saúde, tanto quantitativa (concentrações regionais) como qualitativas (proliferação desordenada de cursos, práticas pedagógicas excludentes de uma visão de integralidade e de trabalho em equipe) (PIERANTONI; VARELLA; FRANÇA, 2004, p.59).

Os desafios surgem em virtude da dimensão que o processo formativo adquiriu nos últimos anos devido à necessidade de adequar-se às transformações sociais, considerando que a educação também é influenciada por fatores culturais,

políticos e sociais, e por isso, vem adquirindo uma nova perspectiva, diferente do cunho apenas formativo.

Diante dos paradigmas educacionais de desenvolvimento de um cidadão crítico, reflexivo, atuante na sociedade, o ensino tradicional tem-se mostrado insuficiente no preparo para a atuação nessa realidade em constante mudança, fato esse percebido pelas novas exigências de qualificação profissional do mercado de trabalho. Nesse sentido, iniciaram-se algumas reflexões sobre uma nova perspectiva na formação profissional a fim de superar as práticas baseadas nos currículos mínimos e orientar uma mudança no ensino superior no país. No âmbito da saúde e da Enfermagem, Cabral, Souza e Coelho (2002) apontam como marcos de mudança o movimento sanitário, o movimento da participação com o projeto político pedagógico de Enfermagem e, na educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Atualmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Enfermagem (DCNENF), instituídas desde 2001, direcionam e preconizam a formação de um profissional generalista, ético e crítico, competente e com habilidades para atuar em qualquer esfera do mercado de trabalho em saúde (BRASIL, 2001). Espera-se desse profissional que ele saiba *fazer bem* o que implica tanto a propriedade de conhecimentos teóricos e técnicos, mas também a habilidade em realizar de maneira eficiente as suas funções.

Este conceito de *saber fazer bem* também é adotado na concepção de competência abordada por Rios (2002) que explicita a dupla dimensão desse conceito como os aspectos “técnicos e políticos”. É enfatizada a dimensão política do *fazer bem* no sentido de fazer o que se deve da melhor forma, ampliando assim, o significado de competência. Neste sentido, competência pode ser considerada como a utilização de diferentes aptidões individuais de forma articulada com a realidade para atuar em situações complexas.

Inserido neste cenário, encontra-se o Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade do Centro Oeste (Unicentro) situado na cidade de Guarapuava - Paraná, que desde sua criação em 1999, também vivenciou algumas mudanças. Dentre elas, destacam-se a inserção nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e as reformulações curriculares que a sucederam nos projetos pedagógicos (PP) de 2001, 2006 e 2009.

Na condição de docente da Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro) desde 2006 na categoria de colaboradora e, participe em dois momentos dessas mudanças nos PP, presenciei diferentes inquietações advindas de colegas de curso. Inquietações referentes desde as dificuldades pedagógicas para implementação de novas práticas e desmotivação profissional. Pessoalmente, inexperiente na profissão docente, inquietava-me entender o que significava ser docente, qual eram as implicações e o que influenciava essa profissão.

Recordo que abracei a docência por perceber em minhas práticas profissionais como enfermeira a importante reestruturação do sistema exigindo maior qualificação e por perceber que esse processo somente seria possível a partir de uma formação de qualidade. Senti a necessidade de participar ativamente na construção desse profissional de qualidade, ao mesmo tempo em que percebi minhas debilidades pedagógicas e didáticas para desenvolver tal ofício. Advinda de um modelo tradicional de ensino, no início espelhava-me em meus professores da época de graduação, mesmo intuindo a necessidade de trilhar meus próprios caminhos no aperfeiçoamento como docente.

Atualmente, o curso e instituição assumem o compromisso com um novo processo que, por sua importância internacional, conduzirá a uma mudança significativa na formação oferecida em Enfermagem: a participação no Sistema de Acreditação Regional de Cursos Universitários do MERCOSUL (Sistema ARCU-SUL)⁴.

A participação nesse processo internacional apresenta como perspectivas para o curso de Enfermagem a inserção no programa de mobilidade docente de curta duração, a produção de conhecimento em educação comparada; o fortalecimento do intercâmbio e da mobilidade acadêmica; apoio à criação de mecanismos de reconhecimento profissional de títulos acadêmicos; convergência entre os processos nacionais e o regional de acreditação⁵ e o reconhecimento internacional do sistema (RANA, 2008/2010).

⁴ Sistema coordenado pela Rede de Agências Nacionais de Acreditação (RANA), do Setor Educacional do MERCOSUL e executado pelas agências nacionais.

⁵ A acreditação é o resultado do processo de avaliação, mediante o qual se certifica a qualidade acadêmica dos cursos de graduação, estabelecendo o perfil do egresso e os critérios de qualidade previamente aprovados em nível regional para cada titulação.

Obedecendo alguns critérios de seleção, em 2010, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES aceitou a candidatura do Curso de Enfermagem da Unicentro para a participação no processo de acreditação do Sistema ARCU-SUL. Este processo é padronizado, constituindo-se da realização de um diagnóstico da situação do curso, que permite verificar a missão institucional e o contexto em que este se desenvolve, além de compreender aspectos próprios da cultura institucional, contemplar os atributos ou qualidades do curso, verificar se é crítico ou analítico, verificar se identifica suas qualidades e deficiências e verificar a existência de um plano de ação (RANA, 2008/2010).

Durante as etapas de avaliação para elaboração do relatório para a comissão de acreditação, os docentes organizaram-se em quatro grupos segundo as dimensões a serem analisadas: contexto institucional, projeto acadêmico, comunidade universitária e infraestrutura do curso. Ao compor o grupo de análise do projeto acadêmico tive a oportunidade de perceber algumas contradições entre as propostas das DCN preconizadas no PP do curso e a prática docente na formação do enfermeiro, como planos de ensino com metodologias tradicionalistas, ementas com objetivos apenas formativos sem contemplar o desenvolvimento de habilidades e competências, tornando-se este, o fator motivante deste estudo.

Ao propor uma análise da prática docente no Curso de Enfermagem da Unicentro, buscou-se refletir se essa prática acompanhou as mudanças sociais e políticas exigidas pelo mundo do trabalho em saúde, formando enfermeiros competentes e com habilidades para atuar de forma crítica e reflexiva em um contexto multiprofissional e interdisciplinar.

Considerando que a formação acadêmica é o alicerce do trabalho profissional, torna-se fundamental analisar como as práticas docentes se desenvolvem neste processo a fim de identificar as dificuldades e as contradições que interferem em uma *praxis* pedagogicamente coerente, na qual o processo de ensino ocorre de forma coerente com a proposta pedagógica de promoção do conhecimento.

Nóbrega-Therrien *et al* (2010, p.680) compreendem que essa atuação transformadora do profissional de enfermagem no mundo atual deve provir da articulação entre “o ensino da ciência aplicada objetivando a formação para a reflexão-na-ação de modo que o profissional seja preparado para os desafios do

trabalho”. Concluem que o caminho para a concretização desse processo de “reflexão-na-ação” encontra-se na formação e, conseqüentemente no texto do PP.

O PP está previsto na LDB nº 9.394/96 em seu art. 12, inciso I e, reflete a finalidade da instituição ou curso, compostos por crenças, convicções, conhecimentos oriundos da comunidade, contexto social e científico, constituindo-se em um compromisso político e pedagógico coletivo. Trata-se de um compromisso educacional coletivo voltado para a construção da sociedade, assim, podem ser considerados relevantes os seguintes pressupostos de um PP: filosófico, epistemológico e didático-pedagógico (VEIGA, 2010).

O pressuposto conceitual também conhecido como fundamentação teórica está relacionado às concepções dos elaboradores do PP. Pode ser uma teoria ou conjunto de conceitos que direcionam o processo de ensino e definem os conceitos que permeiam a profissão como ser humano, enfermagem, processo saúde-doença, cuidar, entre outros.

O pressuposto filosófico recorda que a educação não deve ser uma mercadoria, centrada na ideologia da competição e qualidade para poucos, mas compromisso com a formação de cidadãos de uma sociedade com o ideal de transformação. Nesse sentido, elemento que define o tipo de profissional a ser formado em relação aos diversos campos de atuação/sociedade. Tem a função de refletir e definir a concepção de homem, sociedade, educação, currículo, processo ensino-aprendizagem que direcionará as ações dos professores.

O pressuposto didático-metodológico deve ser visto como sistematização do processo de ensino-aprendizagem na perspectiva de aliar a pesquisa ao ensino, trabalhar interdisciplinarmente e utilizar técnicas de ensino que valorizem as relações sociais e democráticas (VEIGA, 2010).

Em relação ao elemento político, todo projeto pedagógico tem seu cunho político, pois representa um compromisso com a formação de um cidadão para atuar em uma sociedade (VEIGA, 2010). Para tal, o PP deve organizar o trabalho a ser desenvolvido de modo a cumprir com a responsabilidade institucional de intervenção social.

Percebe-se que em todos os aspectos do PP a coletividade é valorizada por meio de uma formação individual e singular para a socialização. Isso representa desafios no processo educacional, envolvendo tanto os discentes como principalmente, os educadores, atores de um processo de “ação-prática-reflexiva

que resulta em propostas e formas de organização do trabalho pedagógico” (VEIGA, 2010, p. 23).

Essa percepção embasou o questionamento sobre o tipo de influência que o PP exerce sobre a prática do docente formador de enfermeiros no contexto atual. Portanto, para nortear o desenvolvimento deste estudo a seguinte questão foi elaborada: Quais são os elementos conceituais, filosóficos, metodológicos e políticos que nortearam a prática docente na formação do enfermeiro desde a criação do curso de graduação em enfermagem na referida instituição até os dias atuais?

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

- Analisar os elementos conceituais, filosóficos, metodológicos e políticos que fundamentam o Curso de Graduação em Enfermagem e a prática docente de uma instituição de ensino superior

1.1.2 Objetivos específicos

- Identificar os elementos conceituais, filosóficos, metodológicos e políticos dos Projetos Políticos Pedagógicos que fundamentaram a prática docente nos 11 anos de um Curso de Enfermagem;
- Descrever como a prática docente se desenvolveu durante os 11 anos do Curso de Enfermagem;
- Discutir os elementos que sustentam a prática docente de um Curso de Enfermagem;

2 REVISÃO DA LITERATURA

*“Os homens fazem sua própria história, mas
não a fazem sob circunstâncias de sua
escolha e sim, sob aquelas com que se
defrontam diretamente, legadas e transmitidas
pelo passado [...]”
Karl Marx*

A presente revisão busca refletir sobre a dinâmica do mundo do trabalho em saúde e contextualizar o trabalho de Enfermagem a partir das perspectivas de qualificação profissional para século XXI. Pretende-se, uma aproximação fundamentada na complexidade das relações humanas e de trabalho que mobilizam as práticas profissionais.

O capítulo está organizado em seis sub-capítulos que discutem sequencialmente as questões do mundo do trabalho em saúde, as políticas públicas de saúde como um dos principais cenários nas quais as diferentes práticas profissionais se desenvolvem, o trabalho do profissional da Enfermagem nesse contexto político e social, as políticas públicas de educação e sua influência na qualidade da formação profissional, um recorte histórico da formação, e a prática docente diante dos desafios apresentados pela sociedade contemporânea.

2.1 O MUNDO DO TRABALHO EM SAÚDE

O trabalho passou por diferentes formas de significação e organização ao longo da história da humanidade. Com a Revolução Industrial na Inglaterra em meados do século XVIII, o conceito do trabalho manual voltou-se para a racionalização e produtividade estimuladas pelo capitalismo, gerando novas tecnologias principalmente na indústria. Na segunda Revolução Industrial, no final do século XIX, novas formas de organização do trabalho são originadas seguindo o modelo de Taylor com o tecnicismo, racionalização e hierarquização do trabalho e, posteriormente de Ford, com fins capitalistas, assumia características de produção

em massa, redução do tempo e estruturação do trabalho de forma fragmentada. Essas formas de organização do trabalho influenciaram outros setores além da indústria, como a prestação de serviços (MATOS, 2002; VALADARES; VIANA, 2005).

Esse modelo encontrou seu declínio nos anos de 1970 e 1980, advindo de uma reestruturação econômica e social promovida pelo crescimento do trabalho em setores de serviços, assim como a terceirização dos mesmos. A consequente flexibilização⁶ dos mercados e de setores de produção e a revolução tecnológica exigiram novas formas de trabalho, como o temporário e em tempo parcial, além da qualificação profissional para atender as novas demandas (RIBEIRO, 2006).

Em pleno século XXI, a sociedade ainda enfrenta um processo de reestruturação no mundo do trabalho. Inserida na chamada revolução tecnológica ou terceira revolução industrial⁷, vivencia um período de transição, em que busca a conformação das contradições na forma de organização do trabalho. São encontrados setores estruturados tecnologicamente, enquanto outros ainda sobrevivem com sua base nos modelos taylorista-fordista ensaiando uma reestruturação de seus paradigmas. O trabalho em saúde encontra-se nesse processo, mas com uma crescente influência da estrutura capitalista e tecnológica (VALADARES; VIANA, 2005).

O trabalho manual realizado por profissionais da saúde ainda é caracterizado pela sistematização, própria do modelo taylorista. Esse modelo ainda encontra reflexo significativo nas práticas de Enfermagem, nas quais se realiza o controle do trabalho e da equipe por meio de normas e rotinas que visam o atendimento às exigências da instituição, por sua estrutura hierarquizada (MATOS, 2002).

Em saúde, como em outros trabalhos, tem-se a necessidade individual/coletiva como geradora de uma ação transformadora. Esta se desencadeará a partir do estabelecimento de um projeto direcionado para uma finalidade e com o poder de transformação de um objeto, utilizando-se de ferramentas/instrumentos, saberes/conhecimento, recursos tecnológicos e força de

⁶ Desenvolvimento de conhecimentos e habilidades para atuar em diferentes funções/setores, visando a produtividade e qualidade do serviço (VALADARES; VIANA, 2005).

⁷ Processo de implantação e difusão de novas tecnologias como a eletrônica, a informática e a telemática. Iniciou-se entre a década de 1950 e 1970 com o forte movimento do Toyotismo.

trabalho que resultará em um produto a ser oferecido para o consumo e satisfazer aquele carecimento inicial (MENDES GONÇALVES, 1992; GOMES, 2006).

Diferentemente de outros trabalhos, o serviço prestado em saúde não tem um produto final porque é caracterizado pela prestação de um serviço - a assistência à saúde. Não é um produto material comercializável, no entanto, ao estar inserido em um modelo sócio-econômico capitalista, sofre algumas influências em seu processo de produção, no que diz respeito a sua força de trabalho - o trabalhador em saúde (GOMES, 2006).

Nesse sentido, Marx (1996) relata que a relação dos seres humanos, os meios de produção do trabalho utilizados e as condições da natureza a serem trabalhadas são as forças produtivas do trabalho. Portanto, o serviço em saúde tratando-se de um trabalho realizado coletivamente é influenciado pelas relações sociais oriundas desse sistema.

A capacidade de superação das necessidades e criação de novos métodos marca o processo de trabalho humano, necessitando de constante adequação do trabalhador ao processo produtivo referente ao contexto social no qual está inserido. Mediante isso, a qualificação do trabalhador deve ocorrer tanto técnica - manual e intelectualmente -, quanto socialmente – por meio da cultura, ideologia e fundamentos morais (SILVA, 2005).

Considerando-se o cenário social, político, econômico e tecnológico do mundo atual, Rodrigues e Lima (2004) ressaltam que o trabalho em saúde necessitou adequar-se às exigências do mercado buscando qualificar-se continuamente para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais ciente e reivindicadora de seus direitos. A busca de novas estratégias gerenciais e da satisfação de novos interesses e prioridades exige, igualmente, práticas inovadoras e integradoras capazes de transformar ideias e desejos em realidade concreta.

Assim, novos fazeres, novas práticas se materializam em "tecnologia de trabalho" usada para produzir saúde. Aqui, tecnologia é abordada como o conjunto de conhecimentos e ações aplicadas à produção de algo. Este conhecimento pode estar materializado em máquinas e instrumentos, em recursos teóricos e técnicas intituladas tecnologias duras e leve-duras, respectivamente. Por outro lado, este conhecimento pode estar disperso nas experiências e nos modos singulares de cada profissional de saúde bem como na produção de relações tão fundamentais para o

trabalho em saúde, que é essencialmente um trabalho intercessor (MEHRY; FRANCO, 2005).

Seguindo o modelo apresentado, a organização do trabalho em saúde ao ser incorporado por novas tecnologias e novos saberes nas ciências biológicas, é caracterizada pela divisão técnica e social do trabalho entre as principais disciplinas dos serviços em saúde. Na medicina, esta divisão do trabalho se dá pela ênfase nas especialidades que fragmentam o conhecimento e na Enfermagem, pela divisão de categorias para a realização do cuidado. Todavia, a medicina historicamente encarregou-se do trabalho intelectual enquanto os enfermeiros do trabalho manual (KANTORSKI, 1997; RIZZOTTO, 1999; PEREIRA *et al*, 2009).

No entanto, face às novas competências e práticas gerenciais do mundo do trabalho em questão, cresce a valorização dos profissionais que apontam para uma qualificação integral para atuar neste cenário. Backes (2007) completa que o profissional de Enfermagem, nessa perspectiva, ocupa um espaço importante no cenário de trabalho por apresentar uma interlocução dinâmica e criativa entre o fusuário interno e externo dos serviços de saúde.

Ao encontro dessa perspectiva é regulamentado, pela Lei nº 8.080 de 19 de setembro 1990, o Sistema Único de Saúde (SUS) com a proposta de estratégias para reorientação das ações em prevenção e promoção da saúde. Esse movimento provocou importantes repercussões nos modos de ensinar e aprender, sendo inevitável o apontamento das lacunas na formação profissional tradicional que se mostrava deficiente para atender a complexidade da atenção do novo modelo (CECCIM; FEUERWERKER, 2004; SILVA *et al*, 2010). Assim, considera-se relevante a apresentação de um recorte histórico que facilite a compreensão das atuais políticas de saúde.

2.1.1 As Políticas Públicas de Saúde

O percurso histórico-político das políticas públicas de saúde tem um importante momento com 8ª Conferência Nacional de Saúde, em 1986, pois nela evidenciou-se que as modificações no setor da saúde transcendiam aos marcos de uma simples reforma administrativa e financeira, havendo a necessidade de uma reformulação mais profunda, com a ampliação do conceito de saúde e sua correspondente ação institucional (BRASIL, 2007).

Mantida a proposta do fortalecimento e da expansão do setor público o documento final da Conferência define o conceito de saúde como,

[...] resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso a serviços de saúde. É assim, antes de tudo, o resultado das formas de organização social da produção, as quais podem gerar desigualdades nos níveis de vida (CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE, 1986, p.04).

Como resultado dessas discussões e mediante a aprovação em forma de lei pela Constituição Federal de 1988, nasce o SUS que se constitui de um novo arcabouço institucional, com a separação total da assistência à saúde do Setor da Previdência. Nele busca-se unificar todas as instituições e serviços de saúde em um único sistema - um comando no governo federal (Ministério da Saúde), um comando nos estados (Secretarias Estaduais de Saúde) e um comando nos municípios (Secretarias Municipais de Saúde) com o objetivo de resolver a polaridade entre a saúde pública e assistência médica oferecendo uma atenção integral a todos (MELO; CUNHA; TONINI; 2004).

A Lei nº 8.080/90 que regulamenta o SUS, chamada Lei Orgânica da Saúde (LOS) reconhece a saúde como um direito a ser assegurado pelo Estado e pautado pelos princípios de universalidade, integralidade, equidade e organizado de maneira descentralizada, hierarquizada e com participação da população (BRASIL, 2007).

Com isso, o poder público deve oferecer todas as condições de ofertar serviços de saúde para atender às necessidades da população atendendo assim, ao princípio da universalidade. A organização dos serviços de modo a atender a essas necessidades que podem ser específicas de pessoas ou grupos de pessoas, inclusive no pertinente a níveis de complexidade do atendimento é o preconizado

pelo princípio da integralidade da assistência do SUS. Essa proposta considera não somente o equipamento das unidades de saúde, mas também a capacitação de profissionais para a prestação desse serviço (BRASIL, 2000).

De forma a oferecer condições para a integralidade das ações de saúde, o princípio da equidade busca constantemente conquistar um equilíbrio a partir da redução das disparidades sociais e regionais existentes no Brasil. Envolve diferentes esferas do governo, como estadual e municipal, na mobilização de ações políticas para incorporação tecnológica e investimento estratégico para o combate a situações agudas e extremas (BRASIL, 2000).

A regionalização e hierarquização dos serviços da rede, das ações e dos serviços são de competência dos gestores estaduais e municipais que devem garantir a eficiência, eficácia e efetividade do SUS, o que ocorre por meio dos consórcios. Nesse sentido, é importante a existência dos conselhos de saúde para participar das decisões e direcionamentos das necessidades regionais em saúde, assim como, fiscalizarem a execução das ações e serviços ofertados pelo governo de modo a atender aos compromissos pactuados nas conferências municipais de saúde (BRASIL, 2000).

No entanto, após mais de 20 anos de existência do SUS, alguns fatores como a crescente demanda da população por serviços devido às desigualdades sociais, regionais e econômicas bem como a deficiência na formação de profissionais de saúde para atuação no SUS esboçam algumas das dificuldades na acessibilidade e integralidade aos serviços básicos e complexos.

Diante dos avanços promovidos pela organização do sistema de saúde a partir das diretrizes, algumas dificuldades despontam, pois os custos estão cada vez menos sustentáveis devido a política vigente nos últimos anos que privilegia o sistema financeiro, mercado e o paradigma de um Estado com baixo compromisso com as políticas públicas (BRASIL, 2004).

Outros desafios relacionados para a melhoria do sistema em relação ao preconizado destaca-se o modelo de atenção à saúde do SUS que, originalmente foi elaborado para o atendimento de condições agudas, mas que devido às mudanças na configuração demográfica, no estilo de vida, padrões de consumo e crescente urbanização, encontra-se inadequado para responder as condições de doenças crônicas desenvolvidas pela população (CONASS, 2006).

A ausência de uma política de recursos humanos para a saúde segundo a lógica da política pública aliada a escassez de recursos, são os dois maiores obstáculos para o desenvolvimento do SUS (Brasil, 2004).

A reestruturação desse modelo de atenção à saúde para resolver esses, dentre outros desafios emergentes, pressupõe uma formação profissional generalista, que transcenda ao modelo de assistência apenas curativo, que compreenda a saúde dentro do perfil epidemiológico, que saiba interagir com cada grupo de acordo com suas necessidades, que possa atuar na promoção, prevenção, tratamento e reabilitação em qualquer nível de atendimento (SILVA; RODRIGUES, 2010).

É nesse cenário que o trabalho do enfermeiro desenvolve-se e busca adequar-se ao novo contexto. Como profissional responsável pelo cuidado, diretamente participe das tentativas de superação da fragilidade apontada no modelo de atenção à saúde, Lunardi *et al* (2010) ressaltam a necessidade de repensar a forma como esse cuidado tem ocorrido e sua relação com a promoção, recuperação e prevenção da saúde.

Em uma pesquisa bibliográfica⁸ realizada por Barrios *et al* (2011, p.136) ao analisar as tendências históricas nas produções científicas da Enfermagem relacionadas ao SUS, no núcleo de análise da atuação do profissional enfermeiro, as pesquisas apontam uma configuração antagônica ao preconizado pelo modelo de saúde. “O trabalho do enfermeiro é individualizado, fragmentado, com caráter curativo, sem planejamento, com pouca adesão ao sistema de saúde, pouca participação política e social.” Os autores concluem que esse modelo reproduz o modelo hegemônico predominante e que pode ser decorrente da fragilidade no processo de formação profissional.

Nesse sentido, Bais (2009) aponta que, a condição de fragilidade da formação profissional do enfermeiro está relacionada ao distanciamento entre os mundos acadêmicos e da prestação dos serviços de saúde evidenciando como a relação intrínseca entre a teoria e a prática é fundamental para a integração das ações em saúde e da qualidade da assistência do enfermeiro, pois significa o fruto de uma relação dialética com a realidade, de um posicionamento político diante de sua função e do contexto no qual esta inserido, não tratando-se apenas da

⁸ BARRIOS,S.G *et al*. Rev Enferm. UFSM, v.1, n.1,Jan/Abr; p.133-141, 2011.

reprodução de ideias já existentes ou simplesmente um fazer mecânico para dar continuidade ao fluxo de atividades propostas pelo sistema no qual o profissional está inserido.

2.2 O TRABALHO DE ENFERMAGEM

O trabalho da Enfermagem, em parte de seu percurso histórico, foi marcado por uma posição de coadjuvante na história da saúde, sendo percebida inicialmente como uma ocupação, reflexo da função feminina do cuidar. Com Florence Nightingale, no século XIX, houve uma sistematização dessa atividade e iniciou-se a estruturação para o processo de profissionalização e do ensino da Enfermagem na Europa, o qual desenvolveu-se permeado pela concepção do modelo biologicista e tecnicista (RIZZOTTO, 1999; BAIS, 2009).

Após a instauração dos Conselhos Federal (COFEN) e Regional de Enfermagem (COREN) por meio da Lei 5.905 de 12 de julho de 1973, foi instituída a Lei do Exercício Profissional da Enfermagem sob nº 7.498, em 25 de junho de 1986 com o estabelecimento das categorias profissionais e suas respectivas funções e que, posteriormente, foi regulamentada pelo decreto nº 94.406, de 08 de junho de 1987 (BAIS, 2009).

A Enfermagem tem buscado fortalecer algumas características que lhe confirmam status de profissão reconhecida cientificamente e socialmente. Pires (2009) afirma que para caracterizar uma profissão, o enquadramento em uma lista de características como a formulada pela Sociologia das Profissões⁹ não é suficiente sendo necessário analisar o significado destas características no contexto e na complexidade das formas de trabalho coletivo.

Nesse sentido, a Enfermagem é uma profissão, pois atende aos requisitos formulados de qualificação profissional, representação social através de entidades, possui código de ética e regras do exercício profissional, além de desenvolver ações

⁹ Domínio de um conjunto de conhecimentos adquiridos por processo de formação; oferta de serviços especializados ao público; desenvolvimento por indivíduos com vocação e regidos por um código de ética; existência de regras do exercício profissional; entidades que os representem na sociedade; desenvolvimento da atividade em tempo integral, sobrevivendo desta remuneração; gozar de autonomia profissional (MACHADO, 1995).

socialmente necessárias e a reprodução de seus conhecimentos ocorre através do ensino e da pesquisa. No entanto, alguns aspectos da profissão necessitam de maior atenção devido a sua fragilidade como a questão da autonomia e o domínio de um campo próprio de conhecimentos (PERES, 2006).

Naturalmente, com o desenvolvimento social da Enfermagem, esse cenário evoluiu com vistas a consolidar sua base científica em busca da autonomia da profissão. Nesse sentido, alguns esforços foram realizados com o objetivo de superar o caráter tecnicista e de saber empírico, dentre eles pode-se citar as teorias de Enfermagem, que tiveram início no final da década de 1960 e, o processo de Enfermagem que, na década de 1970 apresentou uma grande expansão nas formas de conhecimento. No Brasil, em 2002 teve estabelecido pelo Conselho Federal de Enfermagem (COFEN) a partir da Resolução nº 272/2002, a Sistematização da Assistência de Enfermagem - SAE - como uma atividade privativa do enfermeiro contribuindo de maneira significativa para a profissão (ALMEIDA *et al*, 2009).

Em 1973 houve a construção do Sistema de Classificação dos Diagnósticos de Enfermagem - NANDA - North American Nursing Diagnosis Association. No final da década de 1980, foi elaborado a Classificação Internacional para a Prática de Enfermagem - ICNP - International Classification for Nursing Practice, que classifica os fenômenos de Enfermagem, as intervenções e os resultados e, a Classificação Internacional da Prática de Enfermagem - NIC que se trata de uma taxonomia com as atividades de Enfermagem. Na década de 1990, pela Associação Brasileira de Enfermagem (ABEN), foi realizada a CIPE - Classificação Internacional da Prática de Enfermagem em Saúde Coletiva oriunda da ICNP e direcionada à saúde coletiva e ao trabalho em saúde (ALMEIDA *et al*, 2009) .

Atualmente, os diagnósticos e ações realizadas pela equipe de Enfermagem adquiriram uma maior importância devido ao desenvolvimento do raciocínio clínico e impulso tecnológico originado com o registro eletrônico.

Ao longo desse percurso histórico e a partir dessas iniciativas descritas, a Enfermagem vem desconstruindo e construindo sua imagem e identidade profissional e social. Ainda podem ser percebidos em sua prática profissional resquícios das concepções de benevolência, submissão e de uma atividade puramente técnica. No entanto, como está inserida e tem seu trabalho desenvolvido em diferentes contextos sociais, ela também é influenciada pelas mudanças desse meio, sendo também reconhecida como uma prática social.

Kantorski (1997) ao classificar a importância do trabalho para o ser humano diz que ao transformar a natureza pelo seu trabalho ele deixa sua marca nela e na sociedade que passa a reconhecê-lo pelo produto de sua ação e, isso lhe configura uma identidade social. Esse pensamento é complementado por Pereira *et al* (2009, p. 772) ao refletir que a Enfermagem é “conformada por uma teia de relações sociais”.

Diante desse panorama sobre a profissão, a Enfermagem encontra-se em ritmo ascendente ao acompanhar as mudanças e exigências no mundo do trabalho, buscando fortalecer seus conhecimentos e adequar-se ao movimento tecnológico. Valadares e Viana (2005) citam que esse processo ocorre principalmente através das especializações o que atende de uma maneira imediatista ao mercado de trabalho.

No entanto, percebe-se um paradoxo no trabalho em saúde. Diante das tecnologias e grande incremento nas especializações facilitando diagnósticos e tratamentos, o mundo tem vivenciado o ressurgimento de doenças epidêmicas e outras já erradicadas além da alta incidência e prevalência de doenças crônicas como relata Almeida *et al* (2009) além do considerável aumento de doenças de fruto social como vítimas de violência, uso inadequado de medicamentos e outras drogas ilícitas principalmente entre adolescentes e adultos jovens. Isso demonstra que o processo saúde-doença se configura a partir de uma determinação social.

Talvez essa situação possa ser explicada pelo fato de o trabalho de enfermagem ao ser submetido às normas do mercado de trabalho de eficiência e produtividade, envolve-se em um processo de alienação do produto de seu trabalho, o cuidar integral e, conseqüentemente, de si mesma enquanto profissão (GAVIRIA NOREÑA, 2009). O grande incentivo à especialização profissional pode ser um dos fatores do afastamento do enfermeiro da assistência integral.

A nova determinação do processo saúde-doença na sociedade possui dimensões que apenas o serviço técnico dos profissionais da saúde não é capaz de solucionar e que as políticas públicas de saúde desenvolvidas pelo SUS, apesar das estratégias voltadas para a atenção básica como o Programa de Saúde da Família (PSF), a Integralidade da Atenção e a Humanização da Saúde percebem-se ineficientes na ausência de um profissional qualificado para atuar nessa realidade complexa (ALMEIDA *et al*, 2009).

A qualificação da força de trabalho em enfermagem para atuar na complexidade significa perceber a diversidade das necessidades humanas e que elas devem ser “trabalhadas em suas múltiplas dimensões” (PEREIRA *et al*, 2009, p. 775).

Essa complexidade do processo saúde-doença-cuidado é descrita por Leininger (1994, p.30),

É a relação terapêutica cliente-enfermeiro que fornece grande parte da matriz em que específicas dimensões de cuidados físicos, psicológicos, sociais e culturais são dadas às pessoas. [...] o enfermeiro baseia-se firmemente nos conhecimentos interpessoais de enfermagem e relaciona este conhecimento com outros dados de Ciências Humanas e da Saúde.

Portanto, para atender de forma qualificada as necessidades em saúde da sociedade atual, a superação do modelo técnico e fragmentado desponta como um desafio também na área de educação em Enfermagem visto a intercessão entre o ensino e os serviços. Tal dinâmica é confirmada por Peres (2006) ao afirmar a incompatibilidade da força de trabalho com o sistema operacional proposto pelo SUS e que a formação tradicional não habilita o profissional para atuar de forma eficaz diante das transformações ocorridas na saúde.

Todo o percurso percorrido até então na história da Enfermagem reflete a relação intrinsecamente social da profissão, assim como, sua fragilidade diante do mundo. É notória a necessidade crescente de uma formação que aponte para um profissional capaz de responder não apenas para o cumprimento das finalidades do mercado de trabalho, mas que sustente a história, dando os primeiros passos para a conquista da autonomia e valorização profissional.

2.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

Desde a criação das universidades federais no ano de 1950, o ensino superior vivencia uma caminhada preenchida com processos e reformas, destacando-se em 1961 a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei nº 4.024/61) e, em 1968, sua primeira reforma intitulada Reforma Universitária sob a Lei nº 5.540/68 (SAVIANI, 2006).

A Reforma Universitária proclamou a indissociabilidade entre ensino superior e pesquisa, aboliu a cátedra, instituiu o regime universitário como forma de organização do ensino superior e concedeu a autonomia universitária, instituiu o regime de créditos, matrícula por disciplina, cursos de curta duração, organização fundacional e a racionalização da estrutura e financiamento. Essas medidas atenderam as necessidades da época sinalizadas por estudantes e professores na tentativa de expandir o campo de atuação da universidade, a busca por autonomia e maior verba para as instituições, assim como vincular o ensino superior aos mecanismos de mercado de acordo com o regime capitalista (SAVIANI, 2006).

Seguindo o contexto político do regime militar, a Reforma Universitária direcionou-se para um caráter tecnicista excluindo os educadores dos processos decisórios em educação. Essa exclusão desencadeou o surgimento de associações de educadores preocupados com o significado político e social da educação e com o aspecto econômico-corporativo. Esses acontecimentos eclodiram em manifestações populares como as greves iniciadas nos anos de 1970 e intensificadas nos anos de 1980 que sinalizavam a insatisfação da classe e a necessidade de mudança na educação nacional (SAVIANI, 2006).

Para Peres (2006) a reforma universitária tratou-se de uma falsa modernização da educação, pois pouco foi feito para reestruturar a educação, sendo o fator capitalista imperativo na forma de organização do ensino superior.

Esse fato, evidencia-se nos anos de 1990 com o movimento expansionista de natureza privada mercantil. O processo de privatização das instituições fortaleceu-se com as mudanças nas políticas de regulação e gestão educacional, que apontam estratégias para suprir a exigência imposta pela flexibilidade do mercado,

promovendo a abertura de cursos e instituições e a secundarização das instituições federais (DOURADO, 2008).

Após a 1ª reforma e diante um governo neo-liberal, oito anos depois é instituída a 2ª reforma pela LDB nº 9.394/96 denominada Lei Darcy Ribeiro (SAVIANI, 2006). Trata-se da tentativa de reordenar as relações sociais e as mudanças tecnológicas no contexto da ideologia da globalização. Através da LDB foi propagada a construção do conhecimento a partir do ensino e pesquisa nas universidades devendo ser repassado para a sociedade em forma de ações concretas, caracterizando efetivamente o seu caráter social.

Dentre os avanços promovidos por ela, Demo (2004) destaca o compromisso com a avaliação diretamente relacionado ao conceito de “qualidade do ensino”, o incentivo a formação continuada dos profissionais da educação - obrigatoriedade de titulação -, garantia de investimentos financeiros com parâmetros mais direcionados, a gestão democrática com a participação efetiva dos profissionais da educação na elaboração do PP, nos conselhos e na comunidade escolar e local e a instituição da Década da Educação com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), que contempla diferentes incentivos a qualificação profissional através do desenvolvimento de habilidades e competências . O PNE foi aprovado pela Lei nº 10.172, de 09/01/2001.

Cabe ressaltar que a questão da qualificação profissional segue as perspectivas do contexto social como reflete Manfredi (2007) no qual as concepções de qualificação são representações sociais com interesses distintos e fazem parte do processo histórico de hegemonia político-ideológica. As primeiras concepções surgiram associadas ao desenvolvimento sócio-econômico, onde o elemento fundamental era a formação do capital humano, dos recursos humanos com habilidades para contribuir com o desenvolvimento do país.

Ao se tratar de qualificação profissional, Ito *et al* (2006) ressaltam que uma das medidas da reforma foi adequar a estrutura curricular para o adequado processo de formação em consonância com a nova realidade através da extinção do currículo mínimo obrigatório para os cursos de ensino superior e a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Sacristán (2000, p.17) ao analisar o conceito de currículo expõe que a importância de um currículo para a instituição de ensino se dá a partir da representatividade de sua função e de como será a sua atuação na sociedade.

Destaca a influência política e social que configuram valor ao currículo ao descrevê-lo como uma “opção historicamente configurada” que atua dentro de um contexto e está “carregado de pressupostos e valores”.

Segundo o parecer nº 776/97 CNE/CES, os currículos mínimos engessaram o ensino superior ao seguirem uma padronização técnica que tolhiam a criatividade e não favoreciam a flexibilização; sustentavam a igualdade do perfil do profissional por diferentes instituições, em cada lugar do país; apresentavam uma “grade curricular” rígida; não realizavam uma avaliação sobre os projetos e as disciplinas e, inibiam as instituições de adequar seus projetos pedagógicos às mudanças.

Nesse sentido, as DCN procuram seguir o caminho inverso, estimulando a superação da visão conservadora e a rigidez, abrindo opções de novos rumos para a flexibilidade e criatividade, capacidade de adaptação, educação continuada com foco na competência, autonomia dos cursos na definição do projeto pedagógico de forma que correspondam a uma imagem própria, moldagem do curso na busca de conhecimentos e adaptação à realidade (FEUERWERKER; ALMEIDA, 2003; NEIVA, 2006).

No entanto, Manfredi (2007) ressalta a importância do modelo de competências oculta na lógica do capital, desdobrando-o além da questão da qualidade educacional, mas em dimensões político-ideológicas e culturais relevantes. A imagem puramente positiva imposta pelo governo, afirmando que a implantação das DCN é um impulso para a adesão dos cursos de graduação à flexibilização na formação adequando-a as mudanças no mundo trabalho favorecendo, assim, o mercantilismo das políticas educacionais em vigor (CAMARGO; MAUÉS, 2008).

O mundo do trabalho influenciado pelas mudanças econômicas e políticas constitui-se da produção de bens e serviços e, para tal, o conhecimento e desenvolvimento de capacidades específicas do profissional para suprir tais necessidades. Em contrapartida, segundo Peres (2006), para dar conta das exigências capitalistas de produção, a maior preocupação do mercado de trabalho é a mão de obra capacitada para atuar diante as mudanças tecnológicas.

No entanto, sabe-se da constatação crescente de que apenas as inovações tecnológicas, principalmente na área da saúde, não conseguem resolver satisfatoriamente às necessidades da sociedade contemporânea que caracteriza-se majoritariamente por problemas sociais. Diante do referido, é evidente a

necessidade de um direcionamento na formação do profissional, adequando a sua atuação ao contexto, com habilidades para aplicar o seu conhecimento no desenvolvimento das políticas públicas propostas pelo SUS.

Trata-se de um momento histórico no qual o modelo curativo biologicista privilegiado durante séculos encontra-se saturado. A desvalorização das formas de cuidar em saúde a partir de medidas simples e preventivas desencadeou esse efeito em cadeia que hoje vivenciamos, de retorno a doenças já erradicadas e convívio com doenças crônicas.

É nesse contexto que as DCN apresentam sua valia ao propor a transformação do ensino, adotando o referencial da competência, que em seu cerne traduz a capacidade em mobilizar e combinar recursos pessoais e do meio para transformar sua realidade.

Em 2001, os cursos de Enfermagem, Medicina e Nutrição foram os primeiros a receber as DCN. Atualmente, são mais de 40 cursos de distintas áreas de conhecimento como ciências biológicas e da saúde, ciências exatas e da terra, ciências humanas e sociais, ciências sociais aplicadas, engenharias e tecnologias e licenciaturas que possuem as diretrizes em seu projeto pedagógico (FRAUCHES, 2008).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (DCNENF), com a resolução CNE/CES nº 1.133, de 07 de agosto de 2001, apresenta como base central o reforço da articulação entre Educação Superior e Saúde no sentido de propor reformulações concretas que subsidiem a qualificação profissional. Nesse documento foram definidos os princípios, fundamentos, condições e procedimentos na formação de enfermeiros e tem como principal objetivo,

[...] levar os alunos dos cursos de graduação em saúde a aprender a aprender que engloba aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer, garantindo a capacitação de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidade (BRASIL, 2001).

O modelo de capacitação profissional por competências como atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento e educação em saúde (BRASIL, 2001) indica que a valorização de

conhecimentos de manejo das relações sociais tornou-se fundamental para implementação de ações efetivas em saúde, não se tratando apenas da execução de planos emergenciais.

A dimensão aprender a ser integra as demais dimensões favorecendo o desenvolvimento integral da pessoa. Aprender a fazer indica o fortalecimento para os desafios no mundo do trabalho, saber agir em coletividades adquirindo habilidades para as relações interpessoais. O aprender a viver juntos possibilita a compreensão do outro e interação e aprendendo a conhecer que refere-se ao aprender a pensar a realidade, da busca pela construção e reconstrução do conhecimento (FERNANDES, 2006; MANFREDI, 2007).

A implantação das DCNENF é um processo que simboliza muitos desafios a serem vencidos, principalmente os históricos, pois a maioria dos profissionais enfermeiros dedicados a docência são produtos de um contexto histórico. Mais do que mudanças na estrutura curricular e no projeto pedagógico, as diretrizes clamam por uma inversão de paradigmas fortemente arraigados na classe profissional, sinalizando que o grande “desafio na formação atual é desenvolver enfermeiros competentes técnica e politicamente, capacitados para atuar em contextos de incertezas e complexidade, no intuito de fortalecer o SUS” (FERNANDES, 2006, p.19).

Desse modo, percebe-se a inevitável e contraditória adaptação das políticas de educação ao contexto político e econômico do país, assim como a exigência necessária da qualificação do educador para atuar nesse novo cenário. No entanto, um aspecto importante a refletir é sobre a influência desse processo histórico na qualidade do ensino e na função social do educador que vivencia um conflito entre a produtividade exigida pelo sistema e a sua importante função reflexiva, crítica e de formação de cidadãos para a sociedade.

Tal reflexão é comungada com Souza Filho (2006, p.175) quando analisa a necessidade imposta a universidade em adequar-se ao sistema, o que influencia, em alguns casos, negativamente na sua função de promoção de “reflexões teórico-filosófico-científicas e críticas, da ciência como promoção da autonomia da consciência, da educação em valores ético-morais voltados ao bem estar de todos”.

Não se trata de separar a universidade do mundo real, não se pode ignorar as exigências do mercado de trabalho, mas acompanhar essas mudanças não pode significar atrelar o ensino e a produção do conhecimento a interesses estranhos aos

fins da educação e da ciência. A formação voltada apenas para satisfazer o mercado deteriora-se com as mudanças e avanços tecnológicos, tornando esse profissional descartável (SOUZA FILHO, 2006; PERES, 2006).

Atualmente foi aprovado pelo Congresso Nacional em 15 de dezembro de 2010 o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (PNE – 2011/2020). O PNE apresenta como diretrizes (BRASIL, 2010),

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais;
- IV - melhoria da qualidade do ensino;
- V - formação para o trabalho;
- VI - promoção da sustentabilidade sócio-ambiental;
- VII - promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto;
- IX - valorização dos profissionais da educação; e
- X - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação.

Além das diretrizes são apresentadas 20 metas a serem cumpridas pelo governo, dentre as quais serão citadas as relativas à educação de nível superior, a título de conhecimento e acompanhamento da evolução histórica das políticas de educação no Brasil.

Portanto, as metas para educação superior são: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta; elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores e, elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores (BRASIL, 2010).

Segundo a Capes (2011), em 2010 constavam registrados 2840 programas de pós-graduação *strictu senso* no Brasil, distribuídos entre mestrado e doutorado (1453), mestrado (1091), mestrado profissional (247) e doutorado (49). Destes, a região sudeste apresentava a maior disponibilidade, totalizando 1381 programas.

Nesse discurso, percebem-se avanços determinados pela valorização da qualificação docente como base para o desenvolvimento da qualidade no ensino

superior e superação de deficiências na formação profissional, embora em suas diretrizes, encontrem-se a reprodução do modelo capitalista ao destacar a formação para o trabalho.

2.4 FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO

Numa breve retrospectiva histórica, a fim de contextualizar as bases da formação em Enfermagem no Brasil, pode-se citar que o ensino de Enfermagem é determinado pelos aspectos políticos e sociais de cada época.

Os primeiros registros sobre ensino formal de Enfermagem decorrem da data de 1890, com a Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras, considerada a primeira escola de Enfermagem brasileira, atualmente, Escola de Enfermagem Alfredo Pinto, pertencente à Universidade do Rio de Janeiro - UNI-RIO. Esse momento histórico foi resultado de um processo político que necessitava de pessoas treinadas para cuidar dos doentes mentais do hospital psiquiátrico no Hospital dos Alienados.

Em 1901, sob orientação das enfermeiras inglesas foi organizado um curso para o atendimento a estrangeiros residentes no Brasil e, com a 1ª Guerra Mundial em 1916 a Cruz Vermelha Brasileira instituiu a Escola Prática de Enfermeiras da Cruz Vermelha com a finalidade de preparar voluntários para a guerra (TEIXEIRA *et al*, 2006).

Esses cursos não seguiam os padrões da Enfermagem moderna estabelecidos por Florence Nightingale desde 1860, servindo apenas para atender as emergências de cada momento histórico. Segundo Geovanini (2005) as aulas eram ministradas por médicos, assim como, a coordenação do curso.

Posteriormente, com a crise na saúde pública em 1923, foi criada a Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública que, em 1926, a partir do decreto presidencial passou a chamar-se Escola de Enfermeiras D. Anna Nery - atualmente Escola de Enfermagem Ana Néri, vinculada à Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, consolidou a Enfermagem profissional brasileira. Atendendo aos moldes “nightingalianos”, foi considerada a primeira escola de Enfermagem

moderna do país, cujo modelo teve como objetivo promover a formação necessária voltada para a saúde pública (FERNANDES, 2006; BAIS, 2009).

Ainda, segundo Teixeira *et al* (2006) as décadas de 1930 e 1940 foram marcadas socialmente pelo processo de industrialização acentuando a necessidade de qualificação da força de trabalho e saúde dos trabalhadores desencadeando o crescimento de cursos de Enfermagem sendo, por meio da Lei nº 775/49, de 6 de agosto de 1949, oficializado a obrigatoriedade da existência do ensino de Enfermagem em toda universidade ou faculdades de medicina, definindo o ensino voltado para área hospitalar, centrado no modelo clínico e com um currículo mínimo.

O currículo mínimo oficializado em 1962 priorizava as disciplinas de ciências físicas e biológicas em detrimento das ciências sociais, sendo a saúde pública alocada como especialização precoce de caráter optativo, a duração do curso foi reduzida de quatro para três anos (FERNANDES, 2006).

Até esse ponto, percebe-se como o trabalho e, conseqüentemente o ensino, foram moldados a partir do modelo hospitalocêntrico, biomédico, tecnicista e individualista. No entanto, diante do contexto social de 1968, com a Reforma Universitária, Fernandes (2006) relata que as profissionais de Enfermagem representadas por sua Associação Brasileira de Enfermagem (ABEN), encontraram eco às suas reivindicações contra o currículo estabelecido.

A autora relata ainda que, a conversação sobre a reformulação curricular deu-se por meio de congressos e seminários a fim de discutir uma proposta. O novo currículo instituído atendeu parcialmente as mudanças requeridas, permanecendo com o foco nas disciplinas biológicas sendo as disciplinas sociais relegadas à segundo plano.

Entretanto, ainda que reconhecida a importância do processo da educação de profissionais de saúde para o desenvolvimento das políticas públicas a fim de atingir os ideais de promoção da saúde (OPAS, 1986), a formação do enfermeiro manteve-se estruturada no modelo biologicista e tecnicista, desenvolvida através de uma formação tradicional.

Na educação, as DCNENF também exercem uma função importante para a construção do PP do Curso de Enfermagem. Este apresenta como principal função nortear a formação dos profissionais e é constituído pelos seguintes elementos: perfil do egresso, competências, habilidades, conteúdos essenciais, estágio e atividades complementares, organização do curso e acompanhamento/avaliação.

Durante sua construção deve ser respeitada a realidade regional onde o curso está inserido e deve ser construído coletivamente, pois requer a “reflexão sobre o trabalho e o fazer pedagógico articulado ao trabalho e fazer em saúde” (FERNANDES, 2006, p. 51).

A flexibilidade apontada pelas DCNENF em consonância com as propostas coletivas articuladas na elaboração do PP abrem uma cortina de desafios concernentes ao processo de formação contemporâneo. Não é apenas a saúde que necessita readequar-se às mudanças do mundo do trabalho, a educação também vivencia um processo de capacitação dos profissionais responsáveis pela formação.

Dentre os diversos desafios para a nova proposta formativa, Witt (2005, p.67) cita a “construção de mecanismos de diálogo que aproximem os sujeitos sociais do mundo produtivo e que permitam a construção de referenciais a partir dos quais pode-se redesenhar e atualizar os processos formativos”.

Esta tendência já fora apresentada no relatório à Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em 1999 sobre a Educação para o Século XXI, registrando a importância da educação diante das mudanças sociais: “à educação cabe fornecer os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, ser bússola que permite navegar através dele” (DELORS *et al* ,1999, p. 89).

Este relatório, no entanto, por ser impulsionado a partir de interesses econômicos configura para alguns críticos a caracterização da influência social e dependência econômica do país ao mercado internacional. Fonseca (2010) contextualiza essa situação afirmando que a verdadeira ideologia do financiamento é oculta ao público geral e que, para fundamentar a concessão de créditos o Banco Mundial definiu um conjunto de políticas vinculando os objetivos educacionais à política de ajuste econômico ofertada pelo mesmo.

Diante o exposto, percebe-se claramente a direcionalidade das intenções das agências de financiamento valorizando o ensino básico em detrimento a formação superior. Assim há um estímulo da grande massa da população a formações profissionalizantes mais rápidas, voltadas para o mercado de trabalho, que favoreçam a geração do capital, em detrimento às possibilidades de acesso a universidades públicas.

O ensino superior, segundo Peres (2006), foi influenciado tanto em sua legislação quanto no destino dos recursos públicos para a educação devido ao

aumento do número de vagas no ensino superior nas instituições privadas. Fonseca (2010) aprofunda a discussão ao abordar como os professores também são influenciados por tais medidas quando a estratégia do Banco Mundial visa a concentração dos investimentos em insumos educacionais como bibliotecas, materiais didáticos e recursos tecnológicos caracterizados como determinantes para o desempenho escolar em países de baixa e média renda.

No entanto, a autora relata ainda, que o docente, por ser caracterizado como mais um dos componentes de insumo da educação acaba tornando-se um meio de redução dos custos devido a uma maior valorização tecnológica vivenciada pela sociedade. Esse fato é visível a partir de um estudo político elaborado pelo Bird em 1980¹⁰ que reconhece que a qualificação dos professores contribui nos resultados escolares, mas nega sua importância como prioridade na sua formação sendo valorizado o aprimoramento em técnicas e métodos de ensino.

Nesse sentido, cabe refletir na importância do docente como um dos pilares da formação e não apenas como insumo, mas como educador. As influências políticas e econômicas marcantes na evolução da educação brasileira não deveriam ser determinantes da ideologia educacional. Esta sim, deve ser polemizada e refletida atualmente como uma política independente do provimento dos órgãos burocráticos (FONSECA, 2010).

Em todos os textos estudados referentes à evolução do ensino superior são destacadas algumas mudanças e supostos desafios estruturais e administrativos a serem superados. No entanto, tais eventos tornam-se incongruentes quando não são adotadas medidas de atenção e valorização do profissional responsável pela formação nos novos moldes apresentados - o docente. Este, sim, constitui um dos principais desafios para o sucesso das políticas educacionais propostas.

Nóbrega -Therrien *et al* (2010) ressaltam que a formação de um indivíduo crítico e reflexivo é um desafio contemporâneo educacional. Para isso faz-se necessário a mobilização do conhecimento que, segundo Veiga (2010, p.23) ocorre quando, se propiciam espaços para desenvolvê-lo, “estimulando a crítica aos conteúdos, utilizando-se técnicas e métodos de ensino e pesquisa que valorizem as relações solidárias e democráticas” gerando, assim oportunidades de relacionar o

¹⁰ BIRD. Education, politique sectorielle. Washington: Bird, 1980.

conhecimento e a educação com a realidade profissional, política, econômica e social.

Esse desafio pode ser entendido como a necessidade de transformar uma prática positivista para atuar em um contexto com crescentes e complexas aspirações sociais. Esse panorama demonstra como os profissionais vivenciam constantemente contradições e reestruturações dos paradigmas de suas práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, a formação configura-se como um desafio tanto para o discente quanto para o docente, pois Nóbrega-Therrien e Therrien (2006, p. 286) ressaltam que este precisa incorporar uma nova gestão de conteúdos e de classe, assumindo a posição de pesquisador e 'aprendente'.

Na formação crítica e reflexiva o educador vivencia-se em crise e seu saber em constante transformação. A abordagem pedagógica por competências, segundo Perrenoud (1999) apresenta-se como continuidade, por estar inserida no mundo e necessitar adequar-se às mudanças e, ao mesmo tempo, um movimento de ruptura com a concepção hegemônica tradicional.

Na abordagem por competências, ainda segundo o autor, a nova forma de conceber o conhecimento é integrando-o através da interdisciplinaridade e da contextualização de forma a favorecer a construção de conceitos e o entendimento.

Nesse sistema, o docente torna-se o facilitador da aprendizagem e os alunos assumem o papel de agentes participativos na construção do conhecimento, assim, pretende-se contribuir com a formação de profissionais éticos e críticos, comprometidos com a construção da sociedade.

2.5 A PRÁTICA DOCENTE EM ENFERMAGEM

Todo o discurso da reforma universitária e a culminante instituição das DCNENF em 2001 constituíram um marco no ensino da Enfermagem buscando adequar os paradigmas educacionais, não apenas à realidade, mas também incentivando os docentes, a superar paradigmas históricos da profissão socialmente identificados. Contudo, é fundamental que essa construção ocorra paralelamente a uma valorização da dialética constante entre os atores desse cenário.

De acordo com Freire (1996, p.39) o educador deve posicionar-se criticamente diante sua própria formação, “diante a prática atual ou a de ontem para que a próxima prática seja melhor”. Trata-se de um processo contínuo, pois “ensinar exige um movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre esse fazer.”

Esse movimento tem finalidade ao se perceber a lacuna pedagógica existente no exercício do ensino superior, ressaltada pelas exigências atuais - o despreparo pedagógico e didático do professor universitário. O questionamento sobre a formação pedagógica adquirida ou necessária para ingressar na docência universitária subsidia o desenvolvimento deste conteúdo.

O docente do ensino superior tem sua identidade valorizada pelos conhecimentos específicos, pesquisa ou exercício profissional, em detrimento ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem que conduz. A crescente demanda de empregos na docência do ensino superior é fruto da dinâmica do mundo do trabalho em constante qualificação, confrontada com a preparação mínima necessária para esse profissional atuar no ensino (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Desse modo, a identidade docente está se constituindo através de uma aprendizagem informal, baseada na observação e aproximação de modelos docentes (MARCELO, 2009). Esse processo compromete tanto a qualidade do ensino sendo este desenvolvido sob a experiência profissional e sem os critérios pedagógicos necessários para acompanhar e avaliar adequadamente o aluno, quanto a capacitação docente, que fundamenta-se segundo a prática de outros e não do conhecimento didático e pedagógico.

Embora com a instituição da LDB para o ensino superior aponte os princípios, fundamentos e procedimentos a serem desenvolvidos para a formação de enfermeiros, não são encontrados o mesmo empenho em relação à implementação de abordagens pedagógicas pelos docentes, que forneçam suporte para tais inovações (ARAÚJO; SILVA; SILVA, 2008).

Este fato, segundo Marcelo (2009, p.125) pode ser decorrente da visão do docente como apenas um aplicador de inovações, e não como aquele que deva participar ativamente na construção da mudança. Em contrapartida, a tentativa de ‘atualizar’ os docentes para que se comprometam mais com uma aprendizagem contínua torna-se frustrada quando são realizadas ações descontinuadas de

incentivo a formação, de curta duração, descontextualizadas e sem possibilidade de aplicação prática.

Nesse contexto, pode se perceber como as reformas educacionais influenciadas politicamente, desvalorizaram o trabalho docente ao longo dos tempos. Portanto, encontra-se este hoje, diante o desafio de transformar a profissão em meio a sociedade da informação e tecnologia, contribuindo para uma apropriação crítica da realidade e formação de profissionais comprometidos com o desenvolvimento da sociedade.

3 CAMINHO METODOLÓGICO

*“Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.*
Paulo Freire

Neste capítulo, discorre-se sobre o caminho que foi utilizado durante a coleta e tratamento dos dados, baseado em uma pesquisa de caráter descritivo e exploratório com abordagem qualitativa. Como técnicas de coleta de dados, utilizaram-se a pesquisa documental, a realização de uma oficina de problematização com um grupo discente e entrevistas semi-estruturadas com docentes, buscando responder ao 1º e 2º objetivos do estudo, com apoio da análise de conteúdo. Para alcançar ao 3º objetivo assinalado, a discussão dos resultados foi realizada por meio da triangulação dos dados.

3.1 TIPO DE PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa que buscou mostrar a complexidade de fenômenos singulares, as imprevisibilidades e originalidade das relações interpessoais e sociais. Essa abordagem dedica-se a analisar o significado que os indivíduos dão às suas ações em meio ao contexto no qual está inserido (CHIZZOTTI, 2006). O contexto desta pesquisa é representado na sua singularidade pelo trabalho docente, no âmbito particular pela instituição de ensino e, no âmbito macro-estrutural, pelas políticas econômicas que influenciam as políticas de educação.

Seguindo a proposta de valorizar a contradição, na qual nada está acabado, mas em constante transformação, e que tudo e todos estão relacionados entre si numa relação de dependência e condicionamento uns dos outros, Minayo (2005) ressalta que a abordagem qualitativa proporciona maior eficácia na observação do

contexto por tornar mais interativa a proposta de intervenção e a definição da situação por todos os atores envolvidos em determinada ação.

Esta pesquisa caracteriza-se como exploratória, pois tendo como objeto de estudo a prática docente pretende aprofundar o conhecimento sobre essa realidade, assim como, os fatores que nela interferem, sendo esse tipo de aproximação inédito no cenário do estudo. As pesquisas exploratórias têm como principal objetivo o aprimoramento de ideias ou a construção de hipóteses, buscando o aprofundamento do estudo em uma determinada realidade, através de seus antecedentes para obter um maior conhecimento (TRIVIÑOS, 1987; GIL, 2002).

Segundo Minayo (2010, p. 241) o método da triangulação permite um maior conhecimento, pois permite a comparação e distintas interpretações sobre um evento ou assunto, tornando-se um modo eficiente de validação. Pode ocorrer pela “combinação e cruzamento de múltiplos pontos de vistas através do trabalho conjunto de vários pesquisadores, de múltiplos informantes e múltiplas técnicas de coleta de dados”.

Esta proposta foi inspirada no método de triangulação dos dados que visa integrar a análise das estruturas, dos processos e dos resultados. Este método busca valorizar as relações, a visão dos atores envolvidos e somar as vantagens da avaliação tradicional da abordagem qualitativa aos elementos dos processos participativos, sendo o ponto fundamental o processo dialético (DUARTE, 2009).

Considera-se que a análise aqui realizada restringe-se à perspectiva da triangulação sem a pretensão de aprofundar-se na sua proposta de inter-relação dos resultados obtidos nas diferentes etapas da pesquisa.

Optou-se pela caracterização dos sujeitos e apresentação de alguns dados da análise documental quantitativamente de modo a facilitar a visualização, não descaracterizando sua abordagem qualitativa.

3.2 CENÁRIO DO ESTUDO

Colonizado em 1809, sob uma condição de bandeira povoadora, em terras indígenas Guarani, surgiu o município de Guarapuava topônimo de origem indígena

da língua local que decomposto significa *Guará=Lobo Apuáva=bravo arisco. Guarapuava: lobo bravo* (IBGE, 2010).

Localizado na região centro sul do Estado do Paraná, Guarapuava é um município agrícola industrial com 172.728 habitantes. A renda está concentrada na prestação de serviços e, anualmente, é registrado um *superávit* na economia de aproximadamente 10% ao ano (IBGE, 2010).

No índice de desenvolvimento humano (IDH), o município ocupa a 1241ª posição no ranking de municípios brasileiros. Sendo pólo sede da 5ª Regional de Saúde, em comparação com as demais cidades pólo do Estado do Paraná, sobretudo a Capital que ocupa a 21ª posição esse dado é negativo, pois compreendem a região com menor IDH do Estado, características essas que refletem significativamente na situação de saúde dessa população (IBGE, 2010).

3.2.1 A Universidade

Instalada na região centro sul do Estado do Paraná desde 1990, e reconhecida em 1996, como Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO - através do Decreto Estadual nº 3.444 de 08 de agosto de 1997, conta atualmente com mais de 50 municípios em sua região da abrangência, compreendendo uma população de mais de 1 milhão de habitantes.

São ofertados 47 cursos de graduação em diferentes áreas de conhecimento como administração, ciências sociais aplicadas, ciências exatas e de tecnologia, ciências humanas, letras e artes, pedagogia, história, ciências da saúde, ciências agrárias e ambientais e ciências econômicas nos diferentes *campi* de atuação. A Figura 1 retrata a estrutura da universidade que é composta de 3 Campus, 4 Campus Avançados e os Pólos de EAD situados nas cidades paranaenses de Apucarana, Engenheiro Beltrão, Itambé, Bituruna, Laranjeiras do Sul, Palmital, Pinhão e Goioerê (DIRAI/UNICENTRO, 2011).

Neste cenário, a justificativa para a existência do Curso de Graduação em Enfermagem gerou em torno ao fato de a UNICENTRO atender a 50 municípios com cerca de 1 milhão de habitantes, sendo aproximadamente 48,23% localizados em área rural segundo dados do Censo de 2000, esta porcentagem pode variar em

alguns municípios de 5 a 95% da população residente em área rural. Nossa área de atuação abrange principalmente a 4ª a 5ª regionais de saúde do Paraná, porém dentro da macro-área encontram-se municípios pertencentes à 6ª, 7ª, 8ª, 10ª, 21ª e 22ª regionais de saúde (figura 2) (Dirai/ UNICENTRO, 2010).



FIGURA 1 - MAPA DOS CAMPUS UNIVERSITÁRIOS DA UNICENTRO
FONTE: Unicentro (2011)

Os 50 municípios contam com 54 hospitais de pequeno porte e 02 hospitais de médio porte com serviços de alta complexidade localizados no município de Guarapuava e que servem de referência para a região. Nesta área de abrangência atuam somente 107 enfermeiros (IBGE, 2010).

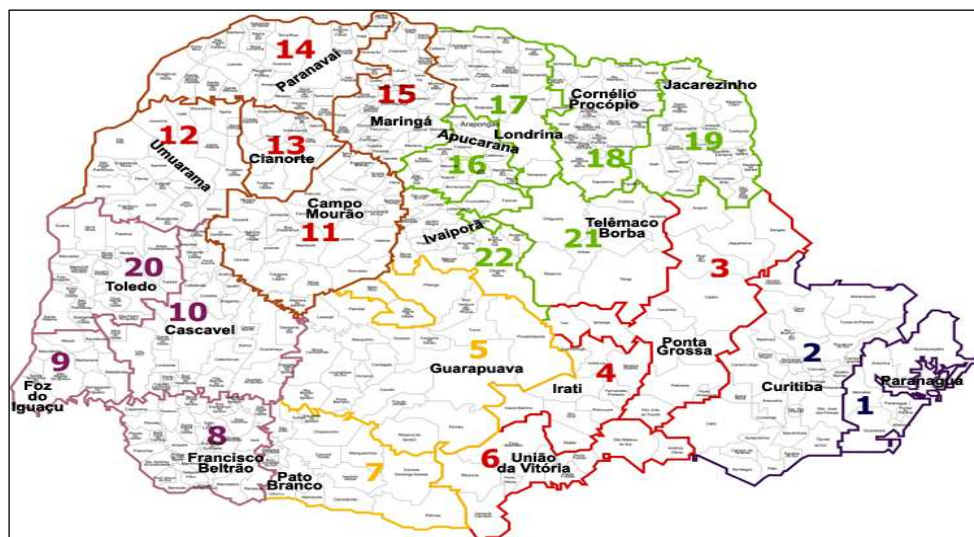


FIGURA 2 - MAPA DAS REGIONAIS DE SAÚDE DO ESTADO DO PARANÁ
FONTE: SESA/PR (2011)

O Curso de Graduação em Enfermagem oferecido no campus Cedeteg de Guarapuava foi criado em 1999, teve seu reconhecimento através do Decreto nº

6634, de 28/11/02. O curso funciona em tempo integral na modalidade de bacharelado compreendendo uma carga horária total de 4.074 horas, sendo 68 horas de atividades complementares e 68 horas de trabalho de conclusão de curso. O sistema utilizado no curso é o de seriado anual e sua integralização acontece em no mínimo 5 anos e, no máximo, 8 anos.

Em relação ao projeto pedagógico, foram três reformulações para adequação do currículo com vistas à aproximação com a realidade e qualidade na formação profissional, sendo elas datadas de 2001, 2006 e 2009.

Atualmente, o quadro de professores do departamento de enfermagem é composto de 34 docentes enfermeiros e 11 docentes de outras áreas do conhecimento como biologia, educação, história, filosofia, matemática, farmácia e medicina.

Dentre os docentes enfermeiros, 18 são professores efetivos e 16 professores colaboradores. Em relação à carga horária, possuem regime de 40 horas semanais, sendo que apenas 18 trabalham com dedicação exclusiva. Quanto à titulação dos docentes enfermeiros, 02 são doutores, 18 são mestres e 14 são especialistas. Dentre estes, atualmente 07 doutorandas e 02 mestradas que estão em processo de qualificação.

Os docentes colaboradores atuam na instituição com contrato de trabalho de 1 ano, podendo ser renovado por mais 1 ano, de acordo os interesses da instituição, possuem carga horária de 40h. Basicamente ministram aulas teóricas em sala de aula, acompanham aulas práticas e estágios, mas sua atuação na pesquisa é limitada a algumas categorias de pesquisa e extensão. O docente efetivo, além da estabilidade contratual, no âmbito da pesquisa conta com ampla autonomia.

Em relação à comunidade discente o Quadro 1 demonstra a mobilização nos vestibulares desde 1999 a 2011, assim como o número de matrículas no curso após cada concurso. A universidade oferece dois vestibulares por ano, nomeados primavera e verão, sendo ofertadas 20 vagas em cada.

Atualmente, a comunidade discente do curso encontra-se com 156 matriculados, distribuídos entre as 5 séries do curso.

	VAGAS	INSCRITOS	CANDIDATO/VAGA	MATRICULADOS
1999	40	220	5,50	40
2000 (1º)	20	228	11,40	19
2000 (2º)	20	178	8,90	20
2001 (1º)	20	217	10,80	17
2001 (2º)	20	151	7,55	18
2002 (1º)	20	307	15,35	19
2002 (2º)	20	220	11,00	20
2003 (1º)	20	233	11,65	18
2003 (2º)	20	197	9,85	19
2004 (1º)	20	273	13,65	19
2004 (2º)	20	194	9,70	20
2005 (1º)	20	286	14,30	19
2005 (2º)	20	170	8,5	18
2006 (1º)	20	248	12,40	16
2006 (2º)	20	177	8,85	18
2007 (1º)	20	213	10,65	16
2007 (2º)	20	176	8,80	19
2008 (1º)	20	197	9,85	19
2008 (2º)	20	130	6,50	19
2009 (1º)	20	147	7,35	19
2009 (2º)	20	116	5,80	20
2010 (1º)	20	162	8,1	15
2010 (2º)	20	89	4,45	15
2011 (1º)	20	150	7,50	20
2011 (2º)	20	99	4,95	19

QUADRO 1 – DEMONSTRAÇÃO DA MOBILIZAÇÃO DISCENTE NOS VESTIBULARES DESDE O INÍCIO DO CURSO (1999 A 2011)
 FONTE: Coorps/ UNICENTRO (2011)

3.3 COLETA DE DADOS

A coleta dos dados foi realizada em três fases. A primeira fase consistiu na realização de uma pesquisa documental de dados dos quatro projetos pedagógicos (PP) referentes aos anos de 1999, 2001, 2006 e 2009 e dos 246 planos de ensino que embasaram as práticas docentes do Curso de Graduação em Enfermagem durante os 11 anos de sua existência (1999 a 2010). A 2ª fase correspondeu à descrição de uma oficina realizada com os alunos do 4º ano, na disciplina de Estágio Supervisionado em Administração em Enfermagem. E, a 3ª fase, correspondeu às entrevistas com os docentes que ministram aulas no Curso de Enfermagem e que se enquadraram nos critérios de inclusão.

3.3.1 1ª Fase da Coleta de Dados

Em se tratando de uma pesquisa documental assinala-se como sua principal característica que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos denominados fontes primárias (MARCONI; LAKATOS, 2003). Nesta primeira fase da coleta de dados, buscando responder ao primeiro objetivo específico do estudo foi realizada a análise documental dos projetos pedagógicos referentes ao período de 1999 a 2009 e dos planos de ensino referentes ao período de 1999 a 2010, com ênfase na identificação e descrição dos elementos que direcionam o curso. Esses dados são fundamentais para compreender como o curso se estrutura e fundamenta suas ações pedagógicas, por isso serão abordados qualitativamente.

Os planos de ensino forneceram informações sobre as condutas metodológicas utilizadas pelos docentes e permitiram comparar as estratégias adotadas com os elementos preconizados no PP, buscando identificar se ocorreram ou não mudanças, se existem convergências ou divergências na prática docente. Estas informações permitiram responder parte do segundo objetivo da pesquisa.

A análise documental confere ao pesquisador um leque maior de observações, pois segundo Triviños (1987) a técnica possibilita o acesso a uma

grande quantidade de informações. Richardson (2009) complementa que a análise documental consiste no estudo e análise de um ou vários documentos para descobrir as circunstâncias sociais com as quais podem estar relacionados.

A autorização para a coleta de dados dos descritos documentos que estão sob a responsabilidade da Coordenação do Curso de Enfermagem foi formalizada pela coordenadora do curso em resposta a uma carta de apresentação do projeto de pesquisa (Apêndice 1). Os dados foram coletados na Coordenação do Curso de Enfermagem, no período de dezembro a março de 2010.

3.3.2 2ª Fase da Coleta de Dados

A segunda fase da coleta de dados aconteceu por meio de uma oficina realizada com a turma de Estágio Supervisionado em Administração da Universidade Estadual do Centro Oeste - Unicentro, composta por 27 acadêmicos do 4º ano que atuaram no estágio com supervisão indireta em ambiente hospitalar e saúde coletiva. O período de realização foi em outubro de 2010.

Esta atividade adveio da disciplina Vivência Assistencial ofertada no mestrado e, como os resultados relacionaram-se com as outras fases da pesquisa, optou-se por agregar esta oficina para complementar a discussão do trabalho, utilizando-se assim, de diferentes ângulos (documental, discente e docente) sobre o tema da prática docente.

O objetivo principal da oficina foi avaliar a disciplina de Estágio Supervisionado em Administração em Enfermagem a partir da visão discente tendo como marco teórico referencial as DCNENF. Os objetivos específicos da atividade foram: a) promover uma reflexão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Enfermagem e sua execução/introdução na disciplina de administração em Enfermagem; b) auxiliar na elaboração de estratégias a serem desenvolvidas para a construção das competências profissionais na disciplina de administração em Enfermagem.

Como estratégia foi utilizada a metodologia problematizadora através do Arco de Charles Maguerez, o que permitiu uma aproximação dos discentes ao

conteúdo teórico da DCNENF, realizar uma avaliação da disciplina e, para os docentes tutores dos grupos, vivenciarem uma nova metodologia na disciplina.

Esse método permite a participação mais efetiva do discente na construção do processo ensino-aprendizagem, oportunizando a crítica e reflexão, assim como a construção de estratégias para a transformação da realidade na qual o acadêmico está inserido (BORDENAVE, 2011).

O critério para escolha do grupo foi baseado na oportunidade da pesquisadora ser uma das integrantes do corpo docente que lecionava na disciplina citada. O referencial teórico e a metodologia foram escolhidos por acreditar que poderiam responder às inquietações suscitadas durante os dois anos de participação na disciplina de administração tais como, as dificuldades apresentadas pelos acadêmicos em gerenciar, liderar e desenvolver as funções administrativas conferidas ao enfermeiro, além da ausência de participação e comprometimento dos alunos em processos decisórios tanto no curso quanto na disciplina.

Atendendo a necessidade da participação de todos os acadêmicos nas discussões, optou-se em realizar quatro encontros nomeados de Oficina de Reflexão Discente que ocorreram na sala de aula da universidade e contou com a participação de 25 alunos e 4 docentes.

No primeiro encontro, foram apresentados os objetivos da oficina, o método que seria utilizado e explicado a necessidade da participação de todos para alcançarmos os objetivos traçados. Como a técnica do Arco de Maguerez não é apropriada para grupos grandes, optou-se por dividir a turma em 5 grupos com 5 alunos cada.

Cada grupo recebeu uma folha de cartolina e caneta hidrocor. Além do material de expediente, foi fornecido material didático, como o plano de ensino da disciplina e a Lei das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Enfermagem. Iniciou-se a primeira fase do Arco na qual foi observada a realidade e identificado problemas na mesma.

Nesse momento, os acadêmicos leram o material didático e refletiram sobre a pergunta norteadora da oficina: quais as discordâncias entre a teoria e a prática por vocês experimentada? Quais as dificuldades para vivenciar as competências preconizadas nas diretrizes curriculares nacionais para o curso de Enfermagem?

No segundo encontro, cada grupo elaborou os pontos-chaves que achavam pertinentes sendo estes expostos no quadro negro para facilitar a visualização e integração da turma. Diante dos resultados, a turma realizou um novo debate sobre qual ponto seria o mais focal, gerador dos demais, chegando a uma única conclusão e formulando um único ponto-chave.

No terceiro encontro, foi realizada a fase da teorização onde os alunos dividiram-se em grupos ou individualmente e buscaram na literatura tanto na biblioteca quanto no laboratório de informática informações sobre o ponto-chave definido. Os que procuraram na biblioteca buscaram a bibliografia básica para disciplina indicada pelos professores no plano de ensino.

No quarto encontro, os acadêmicos embasados pelo aprofundamento teórico, formularam hipóteses para a solução do problema identificado, como exercer a função administrativa em enfermagem, através de uma dinâmica de grupo intitulada grupo de verbalização e observação (GV/GO). Nesta dinâmica, os alunos são conduzidos a analisar situações, levantar hipóteses, organizar informações, além de estimular a observação, interpretação e comparação de dados (ANASTASIOU; ALVES, 2004).

A turma foi organizada em 2 grupos, sendo cada um posteriormente dividido em 2 subgrupos: um verbalizador e outro observador. Cada integrante do grupo verbalizador iniciou fazendo uma síntese do estudo realizado no encontro anterior e apresentando suas considerações e hipóteses de solução do problema. Nesse momento, o grupo observador registrou as informações apresentadas durante a discussão do GV e posteriormente, contribuiu com suas próprias sínteses e considerações da discussão.

Ao final do tempo da dinâmica, o que ocorreu em 1 hora de encontro, cada grupo relatou a conclusão oriunda da discussão entre os grupos verbalizadores e observadores. Essa conclusão são as hipóteses de solução do problema que foram descritas no quadro negro.

Diante das hipóteses relacionadas, a turma refletiu quais delas realmente poderiam ser aplicadas à realidade em vários âmbitos do estágio, como hospital, em unidade básica de saúde e ensino teórico disciplina de administração em enfermagem.

3.3.3 3ª Fase da Coleta de Dados

Nesta fase foi utilizada a técnica de entrevista semi-estruturada na tentativa de adquirir informações pessoais dos atores envolvidos relacionadas ao contexto social no qual estão inseridos, possibilitando identificar suas dificuldades e necessidades, assim como compreender os valores que orientam suas ações na formação dos profissionais enfermeiros.

A entrevista semi-estruturada com os docentes buscou uma visualização mais ampla da vivência pessoal da prática e suas dificuldades (Apêndice 2). Segundo Trivinos (1987, p.152), a entrevista semi estruturada “mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator”. Desse modo é possível obter informações sobre o que as pessoas sabem, sentem, desejam, pretendem fazer ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes.

A amostra para a realização das entrevistas foi composta por 21 docentes do Curso de Graduação em Enfermagem da Unicentro, que atenderam aos critérios de inclusão estipulados: professores efetivos que possuem no mínimo um ano de prática docente no Curso de Enfermagem da respectiva Universidade e, os professores colaboradores que atuam no curso no mínimo há 5 anos. Esses critérios sugerem um tempo mínimo de participação no curso de forma a abarcar diferentes perspectivas relacionadas ao tempo de vivência na instituição e, assim, contribuir mais significativamente com o estudo. Como critério de exclusão optou-se por não incluir os docentes que se encontraram sob licença do trabalho na época da coleta de dados, os docentes de contrato temporário com menos de cinco anos de atuação no Curso de Enfermagem e os que não aceitaram participar da pesquisa ou não assinaram o TCLE.

Essas entrevistas foram gravadas mediante o consentimento escrito que contém esclarecimentos da pesquisa e garantia de sigilo e anonimato (foi utilizado um código para cada sujeito) (Apêndice 3). O período de realização foi de junho a julho de 2011.

Visando ainda, tecer uma avaliação da qualidade do instrumento proposto para entrevista, foi realizada uma entrevista piloto com um docente sem incluí-lo na

amostra estudada no mês de maio de 2011. Esta foi apresentada a banca de qualificação para análise da pertinência das questões (Apêndice 4).

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados na 1ª e 3ª fase foram submetidos à análise de conteúdo proposta por Bardin, pois esta técnica busca conhecer o oculto, o que está por trás das palavras possibilitando conhecer a realidade das mensagens. Bardin (2009, p.44) descreve a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações sistematizadas que permitem identificar as condições como as mensagens são produzidas e enviadas, assim como são recebidas.

Em termos de aplicação da técnica no presente estudo, a justificativa de Oliveira (2008) complementa o conceito anterior ao descrever que a análise de conteúdo permite o acesso a diversos conteúdos explícitos ou não, presentes em um texto ou em um discurso político, no inconsciente coletivo; analisar as representações sociais sobre determinado objeto; no repertório semântico ou sintático de determinado grupo social ou profissional; analisar a comunicação cotidiana, entre outros.

A análise de conteúdo é constituída por três etapas: organização da análise, codificação e categorização, e inferência. A etapa de organização corresponde à pré-análise realizada ao final de cada etapa da coleta.

Na codificação, a proposta é descobrir os núcleos de sentido, ou seja, aparições nos documentos que podem significar algo de acordo com o objetivo proposto inicialmente na investigação. Esta é a significação de um segmento de conteúdo, considerada como unidade de base, que posteriormente se desenvolverá a categorização (BARDIN, 2009).

Na categorização, os elementos são agrupados a partir de características comuns buscando fornecer uma representação simples dos dados para a realização da inferência, etapa de conclusão da análise de conteúdo que permite que os conteúdos recolhidos se constituam em dados quantitativos e/ou análises reflexivas, em observações individuais e gerais das entrevistas (BARDIN, 2009).

As categorias foram organizadas a partir dos temas centrais - categorias temáticas, delimitados na codificação possibilitando a interpretação do sentido das falas. Para seleção das melhores categorias foram utilizadas as qualidades estipuladas por Bardin (2009) para esse processo como a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade e fidelidade e a produtividade.

Os dados coletados nas diferentes fases da pesquisa foram submetidos a uma pré-análise e apresentados separadamente, a fim de favorecer a dinâmica da triangulação dos dados realizada na discussão dos resultados. Segundo Bardin (2009) a pré-análise refere-se à organização das informações, e tem como objetivo operacionalizar e sistematizar as idéias iniciais facilitando a análise final dos dados coletados. Nessa etapa, após a leitura flutuante do material foram elaboradas as questões norteadoras que fundamentaram os dados analisados.

Desse modo, correspondente à 1ª fase da coleta de dados - a pesquisa documental - a análise de conteúdo foi realizada até a etapa da codificação e categorização, buscando identificar os núcleos de sentido e dentro deles os elementos norteadores das ações descritas.

Ao suprir a função da inferência limitando a investigação apenas a categorização, é passível a análise de conteúdo de documentos, pois o objetivo é a manipulação do conteúdo das mensagens para evidenciar indicadores que permitam inferir sobre uma realidade (BARDIN, 2009).

No tocante à 2ª etapa da coleta, não foi utilizada a análise de conteúdo por se tratar da descrição de uma atividade, que teve dados gerados com caráter qualitativo. Estes não demandaram uma análise de conteúdo porque foram utilizados para demonstrar a aplicação de uma proposta de metodologia ativa e tiveram o objetivo de complementar os demais dados coletados nas outras duas etapas, sustentando a discussão final durante a triangulação dos dados.

Na 3ª fase - entrevistas - a análise de conteúdo justificou-se pela necessidade de identificação dos núcleos de significado das falas dos docentes e sua categorização, delimitando as hipóteses temáticas para a discussão dos dados.

A discussão dos resultados foi realizada utilizando-se o método da triangulação dos dados como inspiração, portanto sem a pretensão de aprofundamento no método, apenas com o intuito de correlacionar as informações obtidas durante a análise e encontrar um denominador comum entre as mesmas

(FIGURA 1). Esse método propõe que se avalie o fenômeno levando-se em consideração a influência do tempo, espaço e das pessoas (DUARTE, 2009).

Portanto, neste estudo, a correlação entre os dados para discussão final justifica-se por permitir uma aproximação da prática docente em tempos (datas), indivíduos diferentes, em um determinado local (espaço).

Nesse sentido, Fielding e Fielding (1986)¹¹ *apud* Thurmond (2001) relatam que a variância em eventos, situações, tempos, lugares e pessoas contribuem para o estudo, devido à possibilidade de revelar dados atípicos ou potenciais para identificar padrões semelhantes, aumentando a confiança nos resultados.

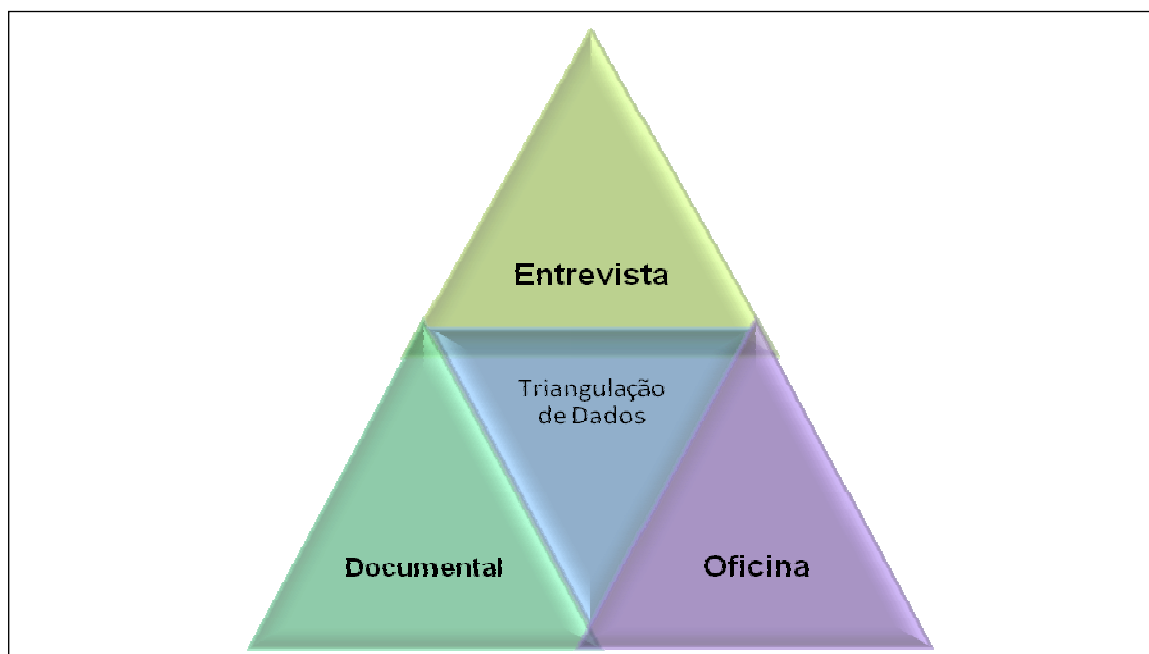


FIGURA 3 - QUADRO ILUSTRATIVO DOS COMPONENTES DA TRIANGULAÇÃO DOS DADOS UTILIZADOS NA PESQUISA
FONTE: O autor (2011)

3.5 ASPECTOS ÉTICOS

Com o preenchimento do TCLE, foram respeitados os aspectos éticos que envolvem a pesquisa com seres humanos nos quais se assegura ao participante anonimato, confiabilidade dos dados e a utilização dos dados para fins científicos.

¹¹ FIELDING, N.G.; FIELDING, J.L. **Linking data**. Beverly Hills, CA: Sage, vol. 4, 1989.

O presente projeto conta com a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPR em 25 de agosto de 2010 sob o registro de número 982.107.10.08, CAAE: 0185.0.300.091-10 (Anexo 1) e da instituição de ensino envolvida (Anexo 2).

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DA 1ª FASE - PP

*“[...] todo amanhã se cria num ontem, através
de um hoje [...]. Temos de saber o que fomos,
para saber o que seremos”
Paulo Freire*

Neste capítulo são apresentados e discutidos os dados da análise documental que referem-se aos quatro PP do Curso de Graduação em Enfermagem da UNICENTRO, no período de 1999 a 2010 e, 246 planos de ensino. Em ordem cronológica são abordados os PP e, posteriormente, os dados coletados nos planos de ensino elaborados pelos docentes.

4.1 PROJETOS PEDAGÓGICOS (1999 a 2009)

O primeiro PP foi o projeto de criação do Curso de Enfermagem, aprovado pela Resolução nº 004, de 26 de agosto de 1998 do Conselho Universitário - COU/UNICENTRO. Por meio desta, o curso foi integrado em caráter provisório, enquanto da construção do Departamento de Enfermagem (Denf), a tutela administrativa do Departamento de Biologia.

A estrutura curricular seguiu como áreas temáticas: bases biológicas e sociais da Enfermagem, fundamentos da Enfermagem e administração em Enfermagem. Seguindo a Portaria nº 1.721, de 15 de novembro de 1994 do Ministério da Educação e do Desporto (MED), o funcionamento seria em regime anual, em período integral, completando um total de 4.658 horas. O tempo mínimo para realização do curso seria de 4 anos tendo, como prazo máximo, 6 anos de duração. O curso oferecia 30 vagas e teve início no segundo semestre de 1999.

Foi instituído que o aluno deveria cumprir 1.836 horas de estágio supervisionado em hospitais, ambulatórios e em setores da rede básica de serviços de saúde a partir do 3º ano do curso. Este estágio seria sob supervisão docente obedecendo a programação e avaliação específicas.

Conforme descrito no PP, no ano de 1999 por motivo da criação do curso, foram alocados no Curso de Enfermagem 25 docentes entre enfermeiros e outros profissionais de outras áreas do conhecimento. No entanto, apenas 4 enfermeiros graduados ministraram as aulas nesse ano.

Durante os dois anos do processo de reconhecimento do curso, algumas alterações foram realizadas mediante a Resolução nº 049/1999 da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), como o aumento no número de vagas para 40.

Em 2001, o curso foi reconhecido pela Resolução nº 014, de 26 de abril de 2001 do COU/UNICENTRO, com redução na carga horária para 4.148 horas aula e manutenção da disciplina de Informática Básica no currículo.

No mesmo ano, foi instituído através da Resolução nº 123, de 12 de julho de 2001 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE/UNICENTRO, o trabalho de conclusão de curso (TCC) que deveria ser elaborado pelo discente ao longo de 10 meses, em 12 horas semanais, orientado por professores do curso, com vistas ao enriquecimento de seu histórico escolar, recebendo um certificado da instituição.

Além das 4.148 horas, o TCC foi classificado como atividade complementar, assim como outras modalidades de estímulo discente ao desenvolvimento da pesquisa no âmbito acadêmico, dentre elas pode-se destacar o Programa de Bolsas/Pesquisas Institucionais da UNICENTRO; a Semana de Estudos de Enfermagem, com palestras, mini-cursos, visitas a setores ligados à saúde; o programa de Monitoria Acadêmica, do qual o aluno poderá participar uma vez selecionado por banca de professores e, a participação em projetos de extensão universitária, voltados ao atendimento das necessidades sociais básicas, diagnosticadas pela Universidade e pertinentes à área da saúde.

Foi estabelecido também o estágio supervisionado em administração denominado Internato de Enfermagem que deveria ser realizado pelos alunos do 4º ano (último ano) que, por ser obrigatório, teria a finalidade de oportunizar ao aluno atuação nas áreas de assistência, gestão, educação e pesquisa. A supervisão seria direta, semi-direta e indireta dependendo do desenvolvimento do acadêmico. Os alunos deveriam cumprir a carga horária tanto na área hospitalar quanto nas unidades de atenção básica, divididos em grupos, em sistema de rodízio, com

cronograma semanal de atividades a serem desenvolvidas. O aluno receberia uma avaliação específica em ambos os campos onde desenvolveu o estágio.

O curso foi caracterizado visando à formação de um profissional humanista e técnico-científico com competência para atender a indivíduos e a coletividade. Relativo a capacitação docente, a Unicentro possui desde esse período um plano como parte integrante de sua política institucional através de programas de pós-graduação *lato* e *strictu sensu*, seja em concessão de horas/aula, seja por meio de bolsas ou acolhendo as solicitações de saídas para cursarem aqueles programas noutras instituições.

O Curso de Enfermagem da Unicentro propiciaria uma profissão de nível superior em Enfermagem, o qual capacitaria os profissionais a prestarem assistência integral ao indivíduo, família e comunidade, tendo como marco teórico-filosófico o cuidado humano integral.

A fim de melhor capacitar os profissionais enfermeiros buscou-se ouvir as necessidades do mercado de trabalho para onde estes são lançados anualmente, através de um encontro realizado com gestores, coordenadores de equipes de enfermagem, alunos egressos e acadêmicos do Curso de Graduação em Enfermagem.

Detectou-se a carência de profissionais aptos a atender as necessidades primárias de saúde da população, enfocadas no comprometimento social, integralidade e humanização da assistência de enfermagem. As necessidades discutidas no encontro culminaram com a proposta de adequação às novas DCNENF.

Portanto, em 2006, foi reformulado o PP enquadrando-o às DCNENF o qual oficializou a Saúde Pública como eixo norteador do desenvolvimento da prática profissional no curso de Enfermagem da UNICENTRO. Apresentou como princípios norteadores: o cuidado humano, a integralidade da assistência, equidade no desenvolvimento de práticas que melhorem as condições de saúde da população e pesquisa.

Este PP foi desenvolvido a partir da concepção da clínica ampliada na qual a saúde é o objetivo e o resultado almejado, considerando não somente o paciente, mas também o grupo de sujeitos (a família, e outros coletivos, uma classe, um agrupamento institucional) como objeto de trabalho.

Visando atender a regulamentação do CNE/CES pela Resolução nº 03, de 07 de novembro de 2001, foi reestruturada a matriz curricular através do processo nº 3046 de 28/04/2005 movida pelo Departamento de Enfermagem.

As DCNENF preveem que os Estágios Curriculares aconteçam em 2 semestres letivos após a conclusão de todas as disciplinas práticas e teóricas. Além dessa alteração, algumas disciplinas práticas profissionalizantes foram desmembradas e oferecidas em bloco, ou seja, concentradas. Essa modalidade teria por objetivo possibilitar ao docente maior liberdade de ação sobre o conteúdo ministrado, assim como, uma maior proximidade com o aluno no desenvolvimento das atividades práticas.

Nesse sentido, as principais alterações curriculares foram:

- adequação do curso a resolução do CNE que estabelece as novas DCNENF, que determina a formação do enfermeiro generalista, crítico e reflexivo;
- elevação da carga horária dos Estágios Supervisionados, ficando em 20% da carga horária total do curso como determina a Resolução nº 03, que passarão a ter 680 horas;
- desdobramento das disciplinas de Assistência em disciplinas em blocos.

O PP de 2006 foi aprovado a partir da resolução nº 057 de 28 de dezembro de 2006 do COU/UNICENTRO apresentando carga horária de 4.420 horas. O curso passaria a ser ofertado em período integral no mínimo de 4 anos e, máximo, de 6 anos através do regime seriado anual e com quarenta vagas anuais.

O PP 2009 foi reformulado devido a Resolução nº 4 do CNE/CES de 06 de abril de 2009, que dispõe sobre a carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos Cursos de Graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial.

Conforme a Resolução, o limite mínimo para integralização dos cursos que possuem entre 3.600 e 4.000 horas deverá ser de 5 anos. Portanto, foi introduzida no primeiro ano do curso a disciplina de Introdução a Enfermagem, permitindo ao aluno um primeiro contato com o curso em si, algumas disciplinas foram elencadas em anos posteriores e foi acrescentado um ano a mais ao curso.

O estágio curricular acontecerá na última série do curso (5ª série) com divisão de 5 alunos por turma, supervisão semi-direta e 1 professor para cada turma.

As atividades clínicas práticas iniciam-se a partir da 2ª série, com seguimento na 3ª e na 4ª séries com turmas de 6 alunos e 1 professor para cada turma em supervisão direta.

A realização de TCC deverá ser operacionalizada no 4º ano tendo o aluno a possibilidade de desenvolver pesquisas clínicas e experimentais, ficando o professor orientador com destinação de carga horária para o aluno no 4º e 5º anos.

O presente PP foi aprovado segundo a Resolução nº 1 do COU/UNICENTRO, de 11 de janeiro de 2010, prevendo a carga horária de 3.938 horas, 68 horas de atividades complementares e 68 horas de atividades de conclusão de curso, totalizando 4.074 horas. O período de integralização será no mínimo de 5 anos e, no máximo, de 8 anos. O curso será oferecido em período integral com 40 vagas anuais e a matriz curricular seguirá o Regime Seriado Anual.

Em relação aos docentes enfermeiros que ministram aulas no curso, o Quadro 2 proporciona acompanhar tanto o crescimento no número de docentes quanto na evolução das qualificações profissionais registrados na época das reformulações dos PP.

ANO PP	1999				2002				2006				2009			
TITULAÇÃO*	G	E	M	D	G	E	M	D	G	E	M	D	G	E	M	D
Nº DOCENTES	4	0	0	0	17	6	6	1	7	12	9	0	5	11	16	1

QUADRO 2 - QUALIFICAÇÃO DOS ENFERMEIROS DOCENTES EM CADA PROJETO PEDAGÓGICO
FONTE: O autor (2011)

*OPTOU-SE POR ABREVIAR AS TITULAÇÕES DA SEGUINTE MANEIRA: G – GRADUADO; E – ESPECIALISTA; M – MESTRE; D – DOUTOR

No ano de 1999, apenas 4 graduados em Enfermagem formavam o corpo docente e ministraram as aulas para a primeira turma do curso. No segundo PP, em 2002, houve um incremento totalizando 30 docentes com diferentes qualificações mantendo ainda a maioria apenas com graduação, seguida por uma equivalência entre especialistas e mestres. Em 2006, constavam 28 docentes prevalecendo a titulação de especialista seguida pela de mestre e, em 2009, apresentou 33 docentes prevalecendo a titulação de mestre.

Referente ao panorama de qualificação docente exposto percebe-se que o curso não acompanhou ao preconizado pela LDBEN nº 9.394/96 e o Decreto 2.207/97, de regulamentação do Sistema Federal de Ensino, que determina que, no segundo ano de sua vigência, as instituições de ensino superior (IES) deverão contar com 15% de seus docentes titulados na pós-graduação *strictu sensu*, dos quais 5% doutores; no quinto ano, com 25% dos quais 10% de doutores; e no oitavo ano, com um terço, dos quais 15% de doutores (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Profissionais com qualificação *lato sensu* apareceram em maior proporção no quadro funcional até o PP de 2006, sendo este um reflexo do estímulo proveniente do mercado de trabalho no qual atuam. No entanto, essas especializações não estão diretamente relacionadas ao exercício do magistério superior, mas sim, a disciplinas específicas da profissão.

Esse aspecto da titulação de graduado e especialista sugere que o profissional não teve uma formação pedagógica para o exercício do ensino superior. Pimenta e Anastasiou (2010) refletem que o profissional ingressa nas IES com um desconhecimento científico sobre o processo de ensino e aprendizagem refletindo um despreparo pedagógico e didático, pois para a instituição é suficiente o domínio de conhecimentos específicos que incidirão em pesquisas e exercício profissional em campo.

Deve-se considerar a necessidade das instituições de alocação de profissionais para atuar na educação devido a crescente demanda no número de Cursos de Enfermagem. Desse modo, torna-se nítida a comercialização do cargo de docente perante o mercado de trabalho, visto o tipo de contrato temporário ofertado. Nesse sistema, o conhecimento da didática e pedagogia não são, a priori, competências essenciais ao professor universitário.

Em 2009, identifica-se um avanço na qualificação *strictu sensu*, possivelmente motivada para adequar-se à exigência institucional, à necessidade pessoal de aperfeiçoamento pedagógico, didático e como pesquisador. No entanto, pode ser levantada uma discussão se realmente esses cursos preparam o professor para o exercício da docência ou se tratam apenas da formação de pesquisadores.

Durante a leitura dos documentos, em cada ano foram descritos os objetivos do curso e perfil do egresso a ser formado e, nesses, para completar a análise

documental, buscou-se identificar quais elementos conceituais, filosóficos, metodológicos e político foram valorizados para nortear o curso.

Para realizar a análise segundo Bardin (2009), foi elaborado o corpus do texto que trata-se do conjunto de documentos que serão submetidos aos procedimentos analíticos, sendo então, neste momento, relatados os objetivos e o perfil do egresso descritos em cada PP.

Posteriormente, foi realizada a codificação para encontrar os núcleos de sentido dos textos que são o resultado do desmembramento do corpus em unidades que constituem o sentido da comunicação e, assim, identificar quais os elementos norteadores encontravam-se implícitos nesses documentos.

O Quadro 3 descreve as etapas da análise dos objetivos do curso e os elementos identificados. Os resultados indicam que todos os elementos conceituais, filosóficos, metodológicos e políticos estiveram presentes nos PP de 1999 a 2006. No PP de 2009, foi encontrada uma variação no referente a conceitos e filosofia adotados no curso.

No Quadro 4 foi realizada a descrição da análise do perfil do egresso e quais os elementos presentes. Nos PP de 1999 e 2001, todos os elementos participaram do processo de formação, no entanto, em 2006 e 2009, quando houve a introdução das DCNENF, observou-se apenas a mudança no conceito e filosofia a serem seguidos.

Pode-se inferir que a ausência de mudanças metodológicas para direcionar a prática docente no novo modelo de formação preconizado pelas DCNENF pode transformar-se em um fator de dificuldades pedagógicas para o desenvolvimento das atividades de ensino de modo uniforme entre os docentes.

ANO PP	CORPUS	NÚCLEO SENTIDO	ELEMENTOS
1999	Voltado a sentimento de respeito à vida, à dignidade e aos direitos da pessoa humana, em todo o seu ciclo vital, sem discriminação de qualquer natureza, visando a promoção unilateral do ser humano	Respeito, dignidade humana, promoção dos direitos ser humano	Filosófico
	Comprometimento com a saúde do indivíduo e da coletividade, em condições de atuar na promoção, proteção, recuperação e reabilitação da saúde das pessoas, respeitando os preceitos éticos e legais	Promoção, proteção, recuperação e reabilitação do indivíduo e coletividade	Conceitual
	Capaz de operar instrumentos, valer-se de métodos e técnicas, que lhe permitam empregar os conteúdos aprendidos, materiais e equipamentos, espaços e lugares, de forma a desenvolver as suas atividades em condições de liderança e comportamento ético	Operar instrumentos, métodos e técnicas, desenvolver as suas atividades com liderança e ética	Metodológico Filosófico
	Habilitado a atuar competentemente nos diferentes segmentos dos sistemas de saúde, a partir de um sólido embasamento instrucional, teórico/prático	Atuar nos diferentes sistemas de saúde com embasamento teórico e prático	Conceitual
	Instrumentalizado e desperto para a necessidade e a possibilidade de realizar pesquisas, em consequência de interesses despertados durante o Curso ou em função de necessidades postas pela dinâmica social	Instrumentalizado para realizar pesquisas	Metodológico Conceitual
	Capaz de exercer uma ação educativa continuada, que influencie a construção e a vivência de conceitos sobre saúde e doença;	Ação educativa continuada	Metodológico
	Capaz de harmonizar a sólida formação técnico/científica, ao compromisso político com as demandas sociais	Formação técnica e científica e compromisso político social	Político

QUADRO 3 - OBJETIVOS DO CURSO DE ENFERMAGEM DESCRITO EM CADA PP E OS ELEMENTOS QUE O FUNDAMENTAM (CONTINUA)

2001	Formar um profissional generalista, humanista, criativo, reflexivo, ético e com habilidades de liderança, com características de coletividade	Profissional generalista, ético humanista, criativo, reflexivo, líder	Filosófico
2006	<p>Formar profissionais capacitados, técnica e cientificamente, para atuar no sentido de identificar os indicadores de saúde e doença da população e desenvolver atividades que possam melhorar as condições de saúde da coletividade, compreendendo o ser humano de forma integral.</p> <p>Fortalecer o vínculo entre docentes do departamento de Enfermagem, com a UNICENTRO e a comunidade, desenvolvendo projetos de ensino, e pesquisa e extensão que possam evidenciar a ação do Curso de Enfermagem da UNICENTRO, permitindo um reconhecimento maior do curso pela sociedade de Guarapuava e região</p>	<p>Capacidade técnica e científica, compreender o ser humano de forma integral</p> <p>Fortalecer o vínculo entre docentes e IES através do desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão</p>	<p>Conceitual</p> <p>Filosófico</p> <p>Político</p> <p>Metodológico</p>
2009	<p>A formação de Enfermeiros pela UNICENTRO tem por objetivo capacitar profissionais com habilidades e competências voltadas para atenção à saúde; tomada de decisão; comunicação; liderança; administração e gerenciamento e, educação permanente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes</p> <p>Formar enfermeiros generalistas, competentes para mudar seu comportamento e intervir no cuidado humano com saber cognitivo, habilidade (saber fazer) e atitude profissional</p> <p>Formar profissionais capacitados técnica e cientificamente para atuar no sentido de identificar os indicadores de saúde e doença da população e desenvolver atividades</p>	<p>Capacitar profissionais com habilidades e competências de atenção à saúde, tomada de decisão, liderança, comunicação, administração e gerenciamento</p> <p>Generalista</p> <p>Capacidade técnica e científica</p>	<p>Filosófico</p> <p>Conceitual</p>

QUADRO 3 - OBJETIVOS DO CURSO DE ENFERMAGEM DESCRITO EM CADA PP E OS ELEMENTOS QUE O FUNDAMENTAM (CONCLUSÃO)
FONTE: O autor (2011)

ANO PP	CORPUS	NÚCLEO SENTIDO	ELEMENTOS
1999	Caracteriza por atributos de natureza humanística e técnico-científica	Humanístico e técnico-científico	Filosófico
	Espera-se a competência técnica e o compromisso político para atuar “científica e pedagogicamente”, educando continuamente para a saúde. Paralelamente, interesse pelo avanço do conhecimento relativo às ciências da saúde e compromisso com o estudo e atualização constante, refletindo na produção de pesquisa em áreas da saúde	Competência técnica e compromisso político para atuar científica e pedagogicamente, educando continuamente. Produção de pesquisas	Filosófico Metodológico
	Capacidade de liderança e iniciativa compatível com exigências de sua profissão, ética e sensibilidade no trato aos pacientes	Liderança e iniciativa, ética e sensibilidade	Filosófico Conceitual
	Esse perfil com elementos de natureza social/humanística e técnico/científica tem a influência de fatores de ordem pessoal ligados a disposição e motivação, mas também, da proposta de organização curricular, integrada por disciplinas com potencial para possibilitar semelhante formação. Através de uma metodologia de ensino cuja tônica seja a busca individual e coletiva da construção e apropriação do conhecimento relevante	Perfil social/humanístico e técnico/científico através de uma metodologia de ensino de busca individual e coletiva da construção e apropriação do conhecimento	Filosófico Metodológico
	Para tanto, é necessário a interação com outros cursos da área da saúde, pois através dela é que se dará a expansão e enriquecimento da teoria	Interação com outros cursos da área da saúde para expansão e enriquecimento da teoria	Metodológico
2001	O perfil buscado para o enfermeiro a ser formado pela UNICENTRO caracteriza-se por atributos de natureza humanística e técnico-científica, com potencial para possibilitar àquele profissional, as condições de assistir competentemente, indivíduos e grupos de indivíduos, em estado de saúde e em situações de doença para a saúde	Atributos humanísticos e técnico científico, assistir competentemente indivíduos e grupos, na saúde e situações de doença	Filosófico

QUADRO 4 – PERFIL DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DESCRITO EM CADA PP E OS ELEMENTOS QUE O FUNDAMENTAM (CONTINUA)

	político para atuar “científica e pedagogicamente”, educando continuamente para a saúde. Paralelamente espera-se desse enfermeiro, uma situação centrada no interesse efetivo pelo avanço do conhecimento relativo às ciências da saúde, e no compromisso com o desafio do estudo permanente e da atualização constante. Nesse sentido, a produção da pesquisa em áreas da saúde, que se constituem hoje problemas sociais, representados pela recorrência de doenças infecciosas e endêmicas	Compromisso político para educar continuamente para a saúde Avanço do conhecimento, no compromisso com o estudo permanente e atualização constante. Produção de pesquisa	Metodológico Político Metodológico
2006	O perfil do profissional enfermeiro a ser formado pela UNICENTRO, busca atender as necessidades reais apresentadas pelo mercado de trabalho contemporâneo. O enfermeiro formado pela UNICENTRO deve ser um profissional generalista, com responsabilidade e consciência crítica, reflexiva e ética, tendo a capacidade de compreender a integralidade da assistência ao ser humano relacionando o binômio administração e assistência no desenvolvimento do cuidado humano. Para isso deve apresentar competência técnico-científica, habilidades de lideranças estimulando o relacionamento interdisciplinar, compromisso político e com a produção científica, promovendo ações de promoção, proteção e recuperação ao indivíduo e coletividade no modelo de saúde vigente.	Necessidades reais do mercado de trabalho Generalista, com responsabilidade e consciência crítica, reflexiva e ética, capacidade de compreender a integralidade relacionando administração e assistência	Filosófico Conceitual Filosófico
2009	O enfermeiro formado pela UNICENTRO deve ser um profissional generalista, com responsabilidade e consciência crítica, reflexiva e ética, tendo a capacidade de compreender a integralidade da assistência ao ser humano relacionando o binômio administração e assistência no desenvolvimento do cuidado humano. Para isso, deve apresentar competência técnico-científica, habilidades de lideranças estimulando o relacionamento interdisciplinar, compromisso político e com a produção científica, promovendo ações de promoção, proteção e recuperação ao indivíduo e coletividade	Generalista, com responsabilidade e consciência crítica, reflexiva e ética, capacidade de compreender a integralidade relacionando administração e assistência	Conceitual Filosófico

QUADRO 4 – PERFIL DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DESCRITO EM CADA PP E OS ELEMENTOS QUE O FUNDAMENTAM (CONCLUSÃO)
FONTE: O autor (2011)

4.2 PLANOS DE ENSINO

Os dados dos PP apresentados anteriormente refletem os objetivos e planejamento do curso, no entanto o processo de formação somente adquire consistência a partir da participação efetiva dos docentes. Nesse sub-capítulo serão abordados os planos de ensino do Curso de Enfermagem elaborados pelos docentes enfermeiros e de outras áreas do conhecimento desde o primeiro ano do curso - 1999 até o ano de 2010. O objetivo foi de complementar a discussão sobre a prática docente enfocando em como os docentes planejam suas atividades e avaliam o processo de ensino-aprendizagem, por isso, nesse estudo foram considerados a metodologia de ensino e o processo de avaliação descrito nos planos.

O plano de ensino é um dos elementos que reflete o planejamento curricular, pois define o que ensinar, o tipo de informação a ser repassada e a metodologia adequada. Nesse processo, os conteúdos conceituais são essenciais no desenvolvimento do ensino e as metodologias oferecem significados culturais que indicam ao professor como conduzir a dinâmica de aprendizagem de modo a desenvolver competências e habilidades (SANTIAGO, 2010, p. 163).

O Quadro 5 descreve os itens que compõem os planos de ensino do Curso de Graduação em Enfermagem de acordo com os anos do curso. Percebe-se que nos primeiros anos são refletidos o contexto de criação e estruturação do curso apresentando apenas a ementa, programa da disciplina e a bibliografia.

ANOS DO CURSO	COMPONENTES DO PLANO DE ENSINO
1999 – 2002	Ementa Programa Bibliografia
2003 – 2010	Ementa Objetivos Programa Metodologia de ensino Avaliação Bibliografia

QUADRO 5 - COMPONENTES DOS PLANOS DE ENSINO DE ACORDO COM OS ANOS DO CURSO
FONTE: O autor (2011)

Em um segundo momento, após a oficialização do reconhecimento do curso em 2001 e, de realizada as devidas adequações curriculares sugeridas pelos relatores, os planos passaram a ser estruturados de forma mais completa, agregando-se a metodologia de ensino e o processo de avaliação.

O Gráfico 1 demonstra os tipos de metodologias utilizadas desde a implantação desse elemento no plano de ensino possibilitando visualizar não apenas os métodos de ensino adotados pelos docentes, mas também, a adequação do processo metodológico em relação a filosofia proposta nos PP para o curso.

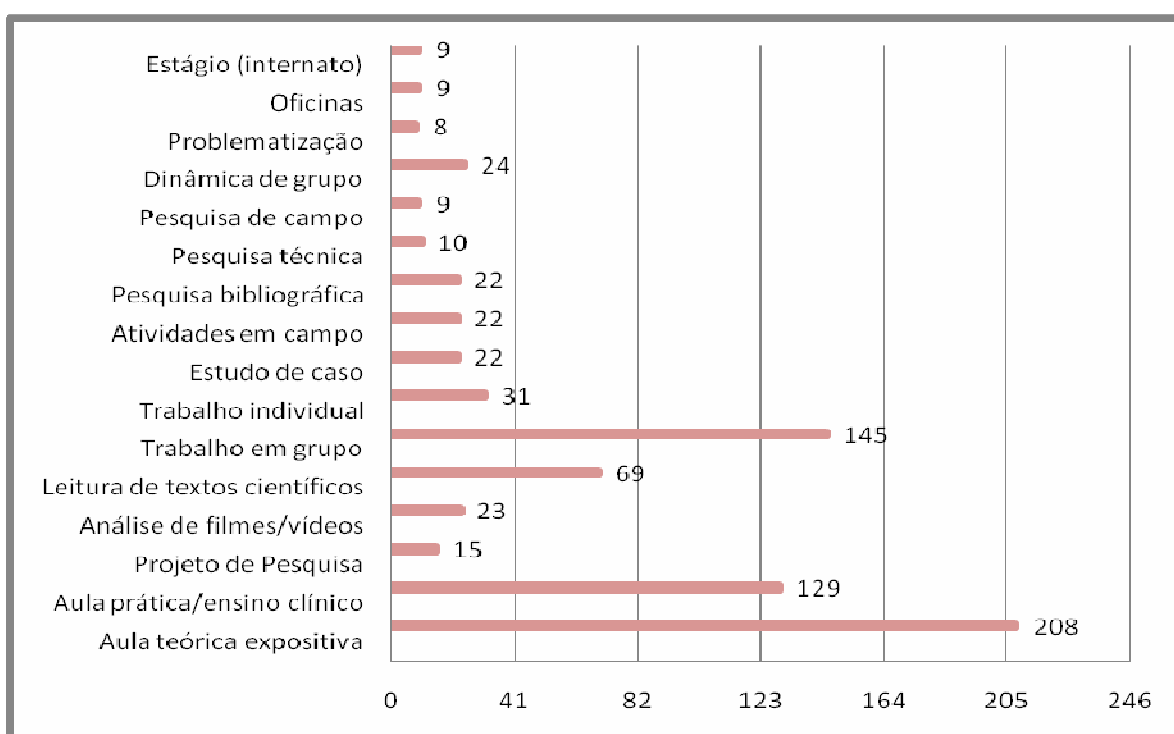


GRÁFICO 1- METODOLOGIAS DE ENSINO REGISTRADAS NOS PLANOS DE ENSINO ENTRE OS ANOS DE 2003 A 2010
FONTE: O autor (2011)

Ao total 246 planos de ensino foram analisados e, destes, 208 refletiram a tendência histórica existente que privilegia a exposição do conteúdo de aula através de aulas teóricas. Essa forma de ensino demonstra ainda o resquício de práticas que privilegiavam os professores como os detentores do saber, sinalizando uma relação verticalizada de transmissão do conteúdo pelo professor ao aluno. Esse movimento é conhecido como forma tradicional de ensino e faz parte do processo de educação desde os seus primórdios.

Essa prática ocorre desde o início do curso demonstrando uma contradição em relação às mudanças filosóficas e conceituais ocorridas nos PP e currículos de 2006 e 2009. Sacristán (1998) reflete que o currículo e o plano não são coerentes, pois, enquanto aquele consegue perceber a complexidade da realidade educativa e os conteúdos necessários para respondê-la, este ainda continua sendo estruturado por modelos reducionistas e mecanizados.

Santiago (2010) relembra a influência política e econômica sobre a educação e, que nesse sentido, o ensino foi organizado na lógica do sistema teórico, procurando dar conta do planejamento e racionalização da produção. O modelo taylorista-fordista adotado ao longo dos anos legou à escola a estrutura linear e compartimentalizada dos currículos, a fragmentação das tarefas, a especialização isolando os campos de conhecimento e priorizando o 'saber fazer' em detrimento do conhecimento geral ou do 'saber pensar'.

Foi possível visualizar também que outras tecnologias de ensino valorizadas são as aulas práticas realizadas em algumas disciplinas nas quais a exigência técnico-científica para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades é fundamental, assim como, os trabalhos em grupo representados em sua maioria por seminários (124), estudos dirigidos (40) e debates em sala de aula (42). No entanto, a descrição da utilização dessas técnicas não estava claramente registrada mostrando-se dúbia a forma de condução do trabalho do docente, uma vez tratando-se de métodos que podem também ser trabalhados individualmente.

Percebeu-se também a tentativa de adequar algumas formas inovadoras de ensino concomitantemente ao modelo teórico tradicional através da utilização de estudos de caso, leituras em sala de artigos científicos, discussão de filmes e articulação da teoria com a prática quando da realização de visitas a campo e desenvolvimento de atividades práticas em campo.

Essa nova dinâmica sinaliza uma busca pelo novo, por uma forma de comunicação mais próxima e real do discente favorecendo o processo de aprendizagem, mas ainda mostra-se insipiente diante do contexto tradicional e do total de planos analisados. Esse fato é confirmado quando encontra-se a prova escrita como o principal modelo de avaliação discente como poderá ser visualizado no Gráfico 2.

Outro aspecto a ser destacado é a crescente valorização da pesquisa como integrante do processo de ensino-aprendizagem. Ainda que, com um quantitativo de 56 estratégias de ensino desenvolvidos utilizando-se diferentes formas de pesquisa, esse registro demonstrou um avanço na relação ensino e ciência. As formas apontadas foram as pesquisas bibliográficas, pesquisa técnica, pesquisa de campo e desenvolvimento de projetos de pesquisa.

Outro item complementar ao processo metodológico, refere-se ao processo de avaliação adotado pelo docente. Importante refletir nesse momento, o significado da avaliação que, para Sacristán e Gómez (1998) trata-se de uma forma de comprovação do rendimento do aluno perante a instituição e família, como um instrumento para manter a autoridade do professor, mas acima de tudo, compõe mais uma fase que completa o ciclo de atividades didáticas como o planejamento, desenvolvimento e análise do ensino.

No Gráfico 2, as formas de avaliação foram organizadas conforme os registros nos planos de ensino das disciplinas desde o ano de 2003 até o ano de 2010. Os anos de 1999 a 2002 não apresentaram as formas de avaliação discente em seus planos de ensino por isso não foram tabulados.

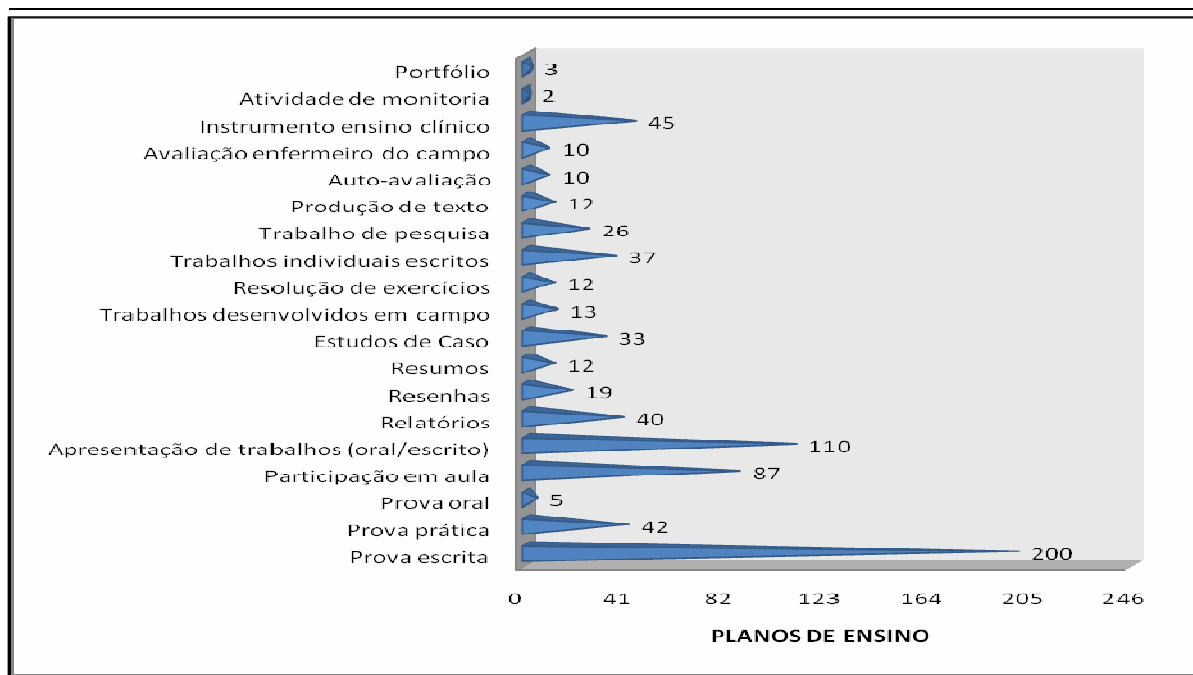


GRÁFICO 2 - AVALIAÇÕES DESCRITAS NOS PLANOS DE ENSINO ENTRE 2003 A 2011
 FONTE: O autor (2011)

As formas normativas de avaliar destacaram-se pelas provas escritas, provas práticas, utilização de instrumentos específicos para avaliação do ensino clínico, resumos, relatórios, trabalhos individuais, resolução de exercícios e apresentação de trabalhos oral e escrito. A forma predominante foi a prova escrita seguida da apresentação de trabalhos como seminários.

No quesito apresentação de trabalhos, que também consta presente na metodologia, na maioria dos planos de ensino, não são especificados se os trabalhos deveriam ser realizados individualmente ou em grupo, se a avaliação seria quantitativa ou qualitativa, não favorecendo a interpretação do significado dessa estratégia de avaliação para o docente, ou seja, o que pretende-se avaliar.

Outras formas de trabalho em grupo assinaladas foram os estudos dirigidos e os debates em sala de aula. Igualmente aos seminários, apresentam falhas na descrição de sua aplicação.

A convencionalidade sobre a aplicação de provas escritas e sua relação com o real processo de aprendizagem é contestada por Martínez, Cibanal e Pérez (2010, p.133) ao assemelharem as provas a “jogos onde se ganha ou se perde” e isso significa um afastamento dos objetivos intelectuais mais elevados de ensino. Destacam ainda que a aprendizagem é um processo progressivo e não de mera aquisição de conhecimentos, pois implica desenvolvimento de novas compreensões e capacidades de raciocínio.

No entanto, por outro ângulo, esse sistema de avaliação baseado em provas e notas, trata-se também do reflexo da dinâmica institucional regulada por indicadores de qualidade e rendimento fixados pelas instituições de ensino, sendo necessário que os resultados sejam registrados quantitativamente.

A avaliação, segundo Sacristán e Gómez (1998), ocorre de acordo com a evolução das instituições educativas e, que atualmente ela tem uma perspectiva mais compreensiva, com as mais diversas metodologias ou técnicas de realizá-la e a serviço de um conhecimento da realidade e do progresso do aluno.

5. APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA 2ª FASE – OFICINA DE REFLEXÃO DISCENTE

*“Só é útil o conhecimento que nos torna melhores”
Sócrates*

Nesta fase da pesquisa, a coleta de dados foi realizada por meio de uma oficina que utilizou como estratégia a metodologia da problematização através do Arco de Magueres. A Figura 4 representa o percurso metodológico do Arco utilizado para direcionar as etapas da atividade.

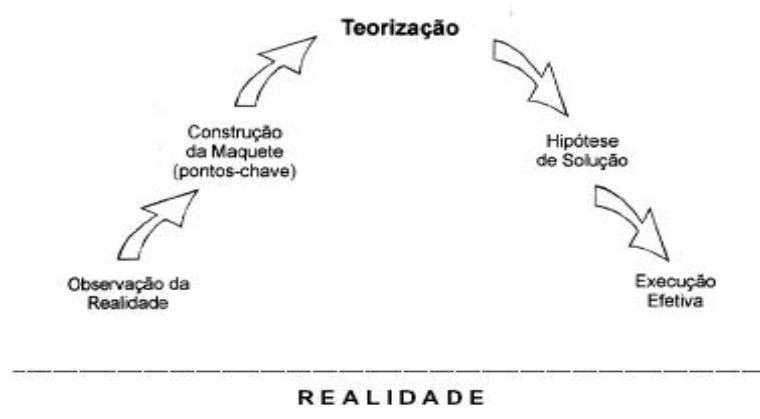


FIGURA 4 – REPRESENTAÇÃO DO ESQUEMA DO ARCO DE MAGUERES

FONTE: DIAZ BORDENAVE,J; PEREIRA, A.M. Estratégias de Ensino-aprendizado. 12.ed. Petrópolis, Vozes, 1991, p. 49.

Buscou-se especificamente, repensar a disciplina de Administração em Enfermagem e as principais dificuldades vivenciadas pelos acadêmicos do último ano do Curso de Enfermagem para o desenvolvimento das competências preconizadas pelas DCN e, auxiliar na elaboração de ações para a construção das competências na disciplina.

A atividade favoreceu, além da avaliação da disciplina, uma aproximação mais efetiva dos discentes ao conteúdo teórico da DCNENF e, para os docentes tutores dos grupos, a oportunidade de vivenciar uma nova proposta de metodologia avaliativa na disciplina. Desenvolveu-se junto a uma turma de Estágio Supervisionado em Administração da Universidade Estadual do Centro Oeste -

Unicentro, composta por 27 acadêmicos do 4º ano que atuam no estágio com supervisão indireta em ambiente hospitalar e saúde coletiva. O grupo participante foi composto por 25 alunos e 4 docentes.

Para organização das falas dos participantes foi realizada a transcrição e, posterior agrupamento dos temas discutidos em cada grupo. Como resultado das discussões decorrentes do primeiro dia do encontro, onde os acadêmicos foram estimulados a refletir sobre sua realidade, as principais questões discutidas e respectivos pontos-chaves estão apresentados a seguir:

No grupo 1, foram identificadas dificuldades de aprendizado e aplicação prática de algumas matérias teóricas como construção do diagnóstico da realidade, processo motivacional e planejamento. Os alunos apontaram também, que a competência da liderança, enquanto estagiários, é dependente do apoio do enfermeiro da unidade, portanto é um processo limitado. A habilidade de comunicação foi vista como deficiente, uma vez que o estagiário é visto como mais um funcionário da unidade sem direitos igualitários.

O grupo definiu como ponto-chave de todos os problemas elencados o sistema de gerenciamento hierárquico e autocrático vivido dentro da disciplina entre professores e alunos e, igualmente, nas unidades de estágio, na relação entre os enfermeiros e administradores.

No grupo 2, foram abordados temas como ausência de capacitação pedagógica que desses subsídios aos docentes para estimular a liderança em todas as disciplinas, desde o início do curso. Destacaram também, a falta de estímulo para participação em projetos de pesquisa e extensão tratando-se de um dificultador para aplicação da teoria na prática, assim como, a ausência de aulas práticas em empresas referentes à saúde do trabalhador. Os alunos relataram que suas necessidades humanas básicas foram afetadas no transcorrer do curso, comprometendo a capacidade de cuidarem de si mesmos de maneira adequada devido à sobrecarga referente a carga horária da disciplina.

Como ponto-chave foi elencado: “falta de planejamento da administração do curso em relação ao cumprimento das diretrizes curriculares”, ou seja, o curso em seu projeto pedagógico está descrito conforme as diretrizes, porém não está adequado a elas, estruturando-se sob uma forma de ensino tradicional.

Os grupos 3 e 4, descreveram problemáticas similares como a dificuldade de relacionar a teoria com a prática, uma vez que durante todo o curso o acadêmico adotou uma postura passiva e, de repente, no último ano lhe é exigida atitude de liderança, comando e tomada de decisão. Durante o estágio, foi relatada a ausência de autonomia para desenvolvimento de atividades e liderança. Relataram também, a sobrecarga de horas como impossibilitante para o aluno cuidar da própria saúde física e mental. Este foi relacionado como um dos fatores desmotivadores para os acadêmicos. Selecionaram ainda como problema para o desenvolvimento de competências específicas a ausência de um curso de língua estrangeira.

Os pontos-chave elencados foram: “sobrecarga na carga horária; organização da carga horária (pouco tempo para teoria); déficit de habilidade de comunicação e falta de autonomia do estagiário”.

A esse respeito, discutiu-se com as professoras da disciplina que estavam presentes, a real contribuição da língua estrangeira para a disciplina, assim como, a existência de um curso de línguas estrangeiras no âmbito da universidade na modalidade de projeto de extensão permanente.

O grupo 5, além dos itens já citados nos outros grupos apresentou uma crítica em relação à avaliação do estagiário ser restrita a uma ficha de avaliação, foi abordado também, em relação ao curso como um todo, o caráter assistencialista em detrimento da administrativa e a necessidade de um hospital universitário para o desenvolvimento das práticas e fortalecimento da autonomia. Ressaltou também a ausência da licenciatura em enfermagem desprivilegiando a formação profissional para o ensino.

O ponto-chave foi o “fortalecimento da prática profissional de enfermagem”.

Durante a exposição dos problemas, os alunos ampliaram a discussão para além da disciplina de administração, refletindo sobre questões referentes ao curso como grade curricular e carga horária. Foi necessário um momento de esclarecimento sobre o que compete ao curso e como ele é definido pelo MEC, e que o nosso enfoque era na realidade da disciplina de Administração, que poderia ser melhorada mediante as decisões dos docentes responsáveis.

Percebeu-se nesse momento, que os discentes não possuíam conhecimento sobre o regimento e a estrutura do curso e, como esse processo configura-se como

um instrumento necessário para favorecer a inserção do acadêmico na universidade assim como, para estimular sua articulação política.

Após discussão geral e esclarecimentos sobre o tema principal que era a Disciplina de Administração e a formação segundo as DCN, a turma pode refletir mais sobre o conteúdo da disciplina e sua experiência prática durante os estágios chegando a elaboração de um ponto-chave geral: “definição da função administrativa do enfermeiro”.

O momento da teorização foi realizado individualmente e em duplas, utilizando-se livros da disciplina de administração disponíveis na biblioteca da universidade quanto através da busca online de artigos científicos que abordassem a temática sobre como o enfermeiro exerce sua função administrativa e as dificuldades vivenciadas por discentes no aprendizado do gerenciamento em enfermagem.

Na construção da quarta etapa do Arco de Magueréz, foram formuladas hipóteses de solução, sendo realizada a dinâmica de grupo que teve por objetivo estimular a reflexão e o debate sobre o estudo realizado no encontro anterior.

Como resultado da dinâmica surgiu várias reflexões, porém durante a análise, percebeu-se que algumas eram repetidas por vários membros dos dois grupos durante o debate. Essas reflexões foram colocadas em categorias sintetizando os principais pontos do debate (GRÁFICO 3).

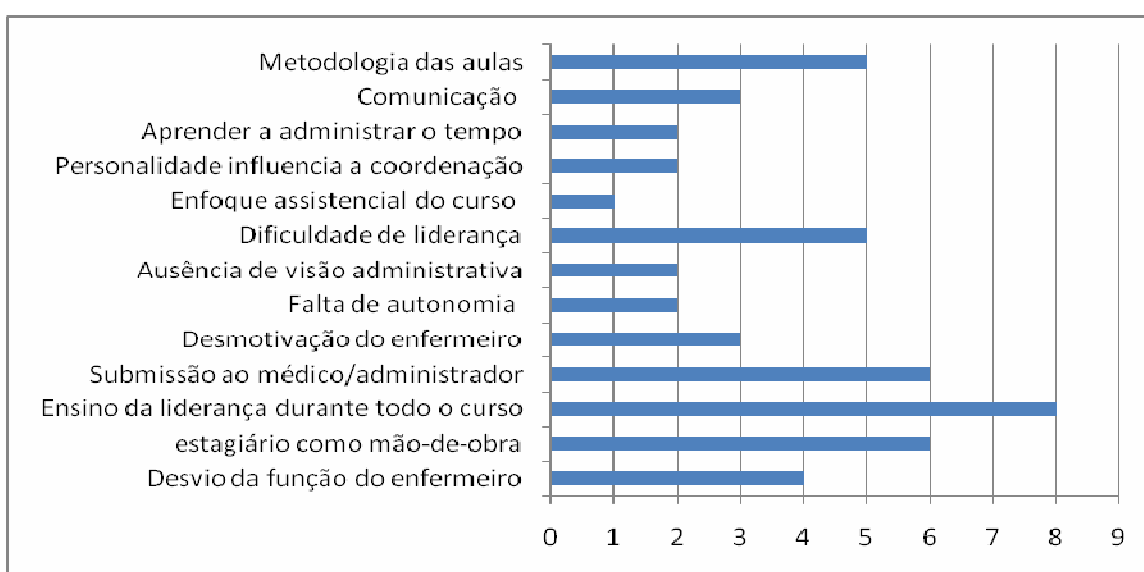


GRÁFICO 3 - REFLEXÕES ORIGINADAS NOS GRUPOS GV/GO EM RELAÇÃO AO Nº PESSOAS
FONTE: O Autor, 2010

Após as considerações originadas na discussão dos estudos, os grupos sentiram-se com embasamento científico suficiente para elaborarem as hipóteses de solução do problema.

As principais hipóteses foram: 1) a formação de centro acadêmico favorece a participação do discente de forma mais ativa, estimulando a liderança e posicionamento político; 2) introdução de conteúdos teóricos e práticos relacionados à liderança e administração do serviço em todas as disciplinas do curso; 3) realização da apresentação formal do aluno à instituição (enfermeiro e equipe) evidenciando as funções que ele deve desempenhar durante o estágio; 4) favorecimento da integração entre universidade e campo de estágio a fim de promover maior aceitabilidade da inserção do aluno na equipe; 5) organização de um grupo de troca de experiências entre os discentes; 6) utilização de uma metodologia de ensino mais participativa, estimulando o aluno ao debate, a construção de soluções para os problemas levantados e ao pensamento crítico (metodologia da problematização); 7) disciplinas básicas serem ministradas por enfermeiros, favorecendo o contato com a profissão desde o início do curso; 8) realização de contato e apresentação prévia do acadêmico na instituição de estágio com o intuito de reduzir o impacto de um novo membro na equipe e favorecer a comunicação; 9) estimulação da elaboração e participação dos discentes em projetos de extensão; 10) apresentação da estrutura do curso e seu planejamento no início da graduação, reduzindo as expectativas e dúvidas sobre a profissão.

Na última etapa do Arco de Maguerez, que consta do retorno à realidade e aplicação das soluções propostas, foi necessário discernimento para escolher as hipóteses que eram viáveis ao contexto institucional e regional.

Essas hipóteses retornaram à realidade pessoal de cada acadêmico através de algumas ações desenvolvidas pelos mesmos no contexto da disciplina, do curso e institucional, como: apresentação formal das atividades desenvolvidas pelos acadêmicos, após o término do período de estágio aos enfermeiros e gestores das unidades de estágio, favorecendo a integração entre as instituições e visibilidade do trabalho acadêmico; organização de um projeto de extensão pelos acadêmicos antes do término das aulas; utilização de uma metodologia de ensino mais participativa, estimulando o aluno ao debate, a construção de soluções para os problemas levantados e ao pensamento crítico (metodologia da problematização).

Nesse cenário de propostas, a elaboração do projeto de extensão foi a primeira proposta a ser executada. Duas alunas que realizaram estágio no Projeto de Feridas da Unicentro planejaram e organizaram o projeto de extensão por tempo determinado na modalidade de curso tendo como público alvo a turma do 4º ano e docentes do Curso de Enfermagem. O curso foi realizado em dois módulos, um teórico e outro prático, onde os alunos dispostos em duplas faziam a prática dos curativos em um período sob a supervisão das alunas estagiárias e docentes supervisores do Projeto de Feridas. Os docentes do curso embora convidados, não participaram.

Outra proposta executada foi a organização de um encontro entre enfermeiros das unidades básicas de saúde, enfermeiros das unidades hospitalares e gestores da rede hospitalar e municipal de saúde para apresentação dos projetos desenvolvidos pelos alunos durante o estágio. Desse modo, foi possível conferir visibilidade aos trabalhos desenvolvidos, assim como, intensificar a importância da parceria entre a universidade e a sociedade.

As demais propostas foram analisadas pelos professores da disciplina para reformulação do plano de ensino do próximo ano letivo a fim de construir uma disciplina mais integrada, aberta e dinâmica favorecendo o processo de ensino-aprendizado mais eficiente.

6. APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA 3ª FASE - ENTREVISTAS

*“Devemos nos tornar a mudança que
desejamos ver no mundo”
Mahatma Gandhi*

6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Neste capítulo, são apresentados os resultados das entrevistas referentes à 3ª fase da coleta de dados. Inicialmente, foi realizada a caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa através das variáveis como gênero, profissão, categoria docente que, embora não fizessem parte do *corpus* da entrevista, foram considerados dados importantes para delimitar o perfil do participante. Outras variáveis consideradas para a caracterização são oriundas do roteiro semi - estruturado elaborado para nortear as entrevistas e, foram determinadas pelas seguintes perguntas: Há quantos anos você leciona no Curso de Enfermagem da Unicentro? Tem experiência docente anterior? Local e tempo de experiência. Qual(s) disciplina(s) você lecionou no Curso de Enfermagem da Unicentro? Qual a sua titulação? Há quanto tempo possui tal título?

Os sujeitos da pesquisa compuseram uma amostra de 21 docentes que lecionam no Curso de Graduação em Enfermagem da Unicentro e que atendiam aos critérios de inclusão estabelecidos. Todos, após esclarecimentos sobre a pesquisa, foram convidados a participar, não havendo nenhuma negativa.

Desse modo, as entrevistas foram realizadas em 100% da amostra desejada. O sexo feminino representou a maioria dos participantes com 18 docentes e três do sexo masculino. Destes, 19 são enfermeiros, um médico e um biólogo. Os dois últimos ministram aulas em disciplinas do ciclo básico, envolvendo alunos do 1º ano do curso. Os professores das disciplinas básicas foram incluídos na amostra contemplando os dados da análise documental dos PP e dos planos de ensino, entendendo que eles também contribuíram na construção do curso, visto que

lecionam desde o início do mesmo. O Quadro 6 busca demonstrar esse perfil mais claramente.

Sexo		Profissão*		
		ENF	MED	BIO
Feminino	18	19	01	01
Masculino	03			

QUADRO 6 - NÚMERO DE DOCENTES PARTICIPANTES SEGUNDO O SEXO E PROFISSÃO.
FONTE: O autor, 2011

*Optou-se por abreviar as categorias profissionais da seguinte maneira:
ENF= Enfermeiro; MED= Médico; BIO= Biólogo

Ao total foram 16 professores efetivos sendo que, oito integram o quadro docente há 11 anos, desde o início do curso e, um que atua há menos tempo, um ano. Os demais professores foram cinco colaboradores, sendo um que leciona no curso há mais tempo, sete anos e, dois que lecionam há menos tempo, cinco anos. Desse quadro, oito professores efetivos e dois colaboradores possuem um segundo vínculo de trabalho, seja lecionando em outra faculdade ou desempenhando sua profissão em hospitais ou unidades básicas de saúde. O tempo de vínculo institucional de cada docente é ilustrado no Gráfico 4.

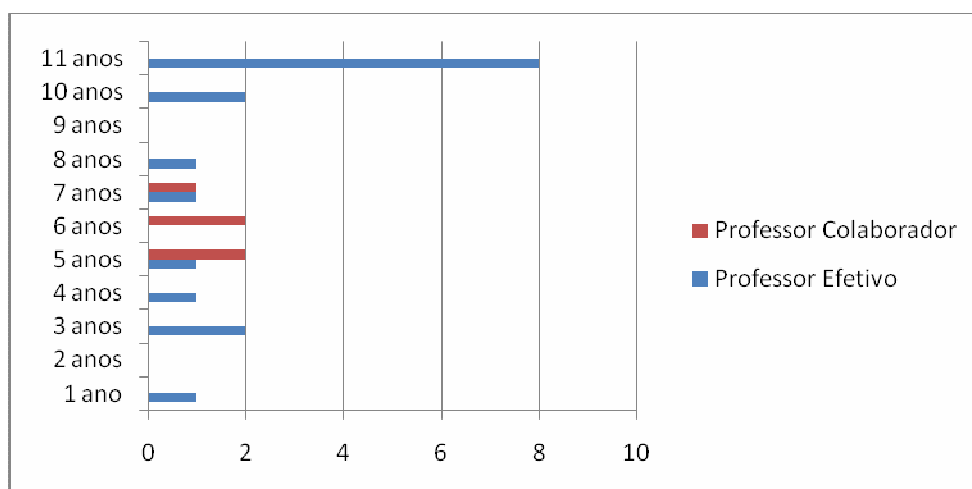


GRÁFICO 4 – RELAÇÃO TEMPO DE TRABALHO DOCENTE NA UNICENTRO E CATEGORIA DOCENTE
FONTE: O autor, 2011.

Apenas seis professores relataram ter experiência docente anterior à entrada na Unicentro, apresentando uma variação de 10 a 25 anos. Em relação à titulação, cinco colaboradores e dois efetivos são especialistas. Pertencentes à categoria dos professores efetivos, 11 são mestres e três são doutores, conforme ilustrado no Quadro 7. Destes, cinco encontram-se em qualificação docente no curso de doutorado.

Categoria Docente	Titulação		
	Especialização	Mestrado	Doutorado
Colaborador = 05	05	-	-
Efetivo = 16	02	11	03

QUADRO 7 - CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES EM RELAÇÃO À CATEGORIA DOCENTE E TITULAÇÃO

FONTE: O autor, 2011

6.2 ANÁLISE DOS DADOS QUALITATIVOS

Os dados qualitativos oriundos das entrevistas com os sujeitos foram submetidos à análise de conteúdo segundo Laurence Bardin e originaram as seguintes categorias: **influências externas na prática docente, processo de avaliação, mudanças relacionadas à prática docente e identidade docente.**

A seguir, o Quadro 8 visa demonstrar a relação das categorias e subcategorias e os seus aspectos relevantes que são, posteriormente, discutidos seguindo um embasamento teórico levando em consideração as dimensões estrutural, particular e singular da prática docente. Pode ser observado nesta classificação, que a dimensão estrutural limitou-se apenas ao âmbito institucional, sem referir-se ao macrossocial.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	ASPECTOS RELEVANTES
Influências Externas na Prática Docente	Influência Institucional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação pedagógica ▪ Valorização trabalho docente ▪ Carga horária ▪ Avaliação institucional = motivação ▪ Modelo gestão do curso ▪ Alternância de disciplinas ▪ Reunião do colegiado
	Influência do Projeto Pedagógico e Plano de ensino	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visão docente ▪ Dificuldades implementação ▪ Construção coletiva ▪ Mudanças e avanços ▪ PP X Plano de ensino
	Influência Discente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrada Universidade ▪ Relação professor-aluno
Processo de Avaliação	-----//-----	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conceito de avaliação ▪ Avaliação tradicional X conflitos ▪ Discussão pedagógica ▪ Desafios da prática
Mudanças Identificadas na Prática Docente	Capacitação Docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Importância da qualificação ▪ Mudanças pós-qualificação ▪ Exigência institucional (trad.)
	Metodológicas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Metodologia de ensino ▪ Caminho profissional ▪ Mudanças e desafios ▪ Metodologias ativas ▪ Organização trabalho entre docentes ▪ Aprendizado permanente
	Avaliativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Divergências referente a tradicional ▪ Uso instrumento ▪ Autoavaliação ▪ Métodos de avaliação (SxO)
Identidade Docente	Formação docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificação e construção da carreira docente / modelos ▪ Licenciatura ▪ Aprendizado contínuo
	<i>Práxis</i> profissional e <i>práxis</i> docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vínculo de trabalho ▪ Ensino x prática profissional ▪ Inexperiência na docência ▪ Saberes pedagógicos e didáticos ▪ Inexperiência docente

QUADRO 8: CATEGORIAS, SUBCATEGORIAS E ASPECTOS RELEVANTES.

Fonte: O autor, 2011.

6.2.1 CATEGORIA 1: INFLUÊNCIAS EXTERNAS NA PRÁTICA DOCENTE

Nessa categoria identificaram-se as influências positivas e negativas na prática docente. Segundo Sacristán e Gómez (1998) esta prática é institucionalizada, sendo formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados e, através delas, as ações são determinadas e determinantes. Portanto, o docente inserido numa instituição está sujeito a submeter sua prática educativa a ações individuais e coletivas que, tanto são condicionadas quanto condicionantes, na transformação da realidade de ensino, social e da instituição.

6.2.1.1 Influência Institucional

A mobilização institucional de estímulo à formação do docente é relatada como um aspecto importante no desenvolvimento da profissão docente,

Eu acho que a universidade deveria oferecer ou a gente buscar, não sei, capacitação docente pedagógica. [...] Eu não tenho formação pedagógica para ser professor, isso eu adquiri ao longo dos anos e pela formação da gente. Ef15

Não tinha licenciatura, não me achava preparada e me deparei com a situação de uma docente sem experiência na docência. Foi quando eu procurei uma professora da Unicentro e ela me indicou a especialização em docência para o ensino superior que eu acho fundamental. Eu acho que ali foi o meu primeiro despertar para uma abertura da minha visão para a prática docente, porque eu imaginava que era apenas você se aprofundar em determinado tema, vir aqui e ministrar a aula. Ef9

Na década de 1990 segundo Lamarra (2006, p. 30)¹² houve uma ‘pauperização’ da profissão docente devido a heterogenicidade da seleção, desenvolvimento e promoção dos recursos humanos das IES. Esse processo

¹² Informe Preliminar Del Estudio Regional sobre Aseguramiento, Evaluación y Acreditación de la Calidad de la educación Superior en América Latina y el Caribe, elaborado para o Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe (Iesalc) da Unesco.

influenciou negativamente no incentivo a capacitação docente e os baixos salários obrigaram os profissionais a trabalhar em distintas instituições, comprometendo o processo de ensino e sua própria formação.

A LDB nº 9.394/96 determinou em seu Art.66 que a “preparação do docente do ensino superior seria realizada através dos programas de pós-graduação, prioritariamente mestrado e doutorado”. Entretanto, Pimenta e Anastasiou (2010, p.154) ressaltam que os programas de mestrado e doutorado promovem a formação de pesquisadores em suas áreas específicas e “não à formação de professores”.

De certa forma, pode-se considerar que essa medida influenciou na continuidade da desvalorização da exigência da qualificação do docente para lecionar no ensino superior, uma vez que o sistema educativo continuou aceitando o conceito de que por ter conhecimento de uma área específica, o profissional já é competente para ser docente.

A seguir são apresentados os relatos sobre valorização docente,

Eu acho que muitas vezes as questões institucionais vão contra isso até no sentido da própria valorização... Ef3

Um dificultador pessoal é o fato de não ser concursado. [...] Eu vejo como um problema a falta de destinação de carga horária para produção científica. No nosso caso, nessa instituição, é um problema porque nós somos 60, 70% do quadro... C5

[...] a gestão da universidade tem forçado a gente a cada vez mais a dedicar nossa carga horária dentro da sala, o que antes não era tão enfático. C5

Eu gostaria de ter um pouco mais de autonomia para o cumprimento das nossas tarefas diárias [...] Muitas vezes o professor tem uma atividade extra da universidade ou um grupo de pesquisa e ele é policiado, isso me incomoda e tolhi um pouco a minha vontade de criar. Ef9

A faculdade não deveria ser só ensino, a pesquisa e extensão também. A extensão a gente consegue trabalhar muito mais do que a pesquisa. A pesquisa ainda é muito limitada para o professor colaborador [...] não tem estímulo nenhum. C1

Pimenta (2007) ressalta que apesar do trabalho docente ser submetido à hierarquização das funções e burocracia das instituições, seu trabalho não pode ser fragmentado. Em se tratando de valorização docente, um indicativo para a desmotivação em sua prática, principalmente dos professores colaboradores neste

estudo, é a questão da carga horária exigida e da pouca autonomia para o envolvimento com outras áreas da instituição complementares ao processo de ensino e do aperfeiçoamento do docente, como a pesquisa e a extensão.

Outro aspecto contemplado nas falas foi o envolvimento nas questões pedagógicas do curso,

Esse ano eu peguei o PP para ler por fazer parte da CIEPE que teve que realizar a avaliação institucional... Ef8

Outra facilidade é o interesse de que o curso seja bem conceituado, nós nos sentimos estimulados, começamos a nos mobilizar a pensar coisas que normalmente não pensamos. Em condições normais a gente se acomoda. Ef13

Estes relatos dos docentes referem-se à necessidade de motivação para o aprofundamento sobre aspectos da regulamentação e qualidade do curso e da universidade diante de uma necessidade de avaliação institucional. Conforme a instituição impulsiona a realizar essa avaliação em determinadas épocas, o docente sente-se estimulado a melhorar seu conhecimento sobre os aspectos do curso no qual está inserido.

No entanto, esse estímulo ao debate e formação não é percebido pelo docente no cotidiano, quando se depara com questões institucionais internas, referente ao Curso de Enfermagem e seu colegiado. Os professores identificam uma atmosfera contraditória, acessível para alguns e fiscalizadora ou limitante de sua autonomia para outros.

Essas dificuldades pedagógicas são vivenciadas internamente no departamento de enfermagem,

O departamento sempre nos apóia em coisas que a gente quer fazer [...] acho que eles são acessíveis a nós. Ef9

A questão da valorização profissional e a questão de relacionamento dentro do departamento apresentam-se como dificuldades por não existirem ou de ser muito superficial ou inadequada. Ef3

Na instituição, eu acho o departamento muito isolado [...] foi aumentando muito, modificou alguns grupos fechados de “panelinhas” e são elas meio que dominam. Então, eu acho que isso impede um pouco de chegar e dizer que não concorda. Ef6

A aula em si funciona o que não funciona é o formato que tem sido exigido pelo departamento. Ef6

O docente habita esse mundo e aos poucos adapta-se aos processos de trabalho. As discussões permitem aos docentes refletirem sobre suas experiências, “sobre o que ainda não foi refletido em seu mundo vivido”. É um movimento difícil, pois necessita um recorte no conhecimento repercutindo na prática cotidiana (GARANHANI; VALLE, 2010).

A ausência de discussões pedagógicas é considerada uma das influências negativas para a interação entre professores e disciplinas do curso. É notória a importância de trabalhar mais em grupo, em estudar e discutir sobre os aspectos pedagógicos do curso e da prática. No entanto, a organização e adesão dos sujeitos a essa nova prática parece ser uma dificuldade de uma cultura interna do professor habituado a uma prática individualizada, associada à falta de estímulo para comprometer-se com a proposta.

As narrativas a seguir expressam algumas dificuldades metodológicas secundárias à organização interna do Curso,

[...] a gente tem evoluído por causa dessa permanência do professor na disciplina. Isso não ocorria antes, principalmente com os professores colaboradores, cada ano estava numa disciplina diferente e isso prejudicava bastante. C5

[...] o aluno cobra que a gente esteja sabendo tudo, mas nós não sabemos tudo. Ai, eu fico impaciente e quero fazer, só que eu não faço bem feito. Isso é uma falha minha. Talvez eu nem tivesse que fazer! Ai, colocam que ousadia é importante, mas não, eu estou querendo “apagar o fogo”! [...] vem a instituição e diz que não, que você tem que fazer. Ef6

Se todo ano nós ficássemos numa mesma disciplina seria melhor para o crescimento e amadurecimento, para desenvolver melhor as aulas. Todos os anos, semestralmente, a gente troca de disciplina então tem que começar do zero, estudar uma disciplina inteira para preparar uma boa aula. C1

Talvez uma questão pessoal, talvez por essa situação de imaturidade por não conseguir perceber que aquilo que você investe tem retorno. Ef4

Atendendo a uma lógica de flexibilização no trabalho e interesses econômicos da instituição de ensino, a contratação de professores temporários ou

colaboradores visa o atendimento a demanda de necessidades da instituição o que promove uma sobrecarga de horas. São profissionais considerados multiuso que, devido a sua função dentro do sistema, percebem as dificuldades de adequação metodológica e de execução de suas tarefas, gerando um comprometimento na qualidade do processo de ensino (VIEIRA; MACIEL, 2011).

Para Pimenta e Anastasiou (2010) este tipo de contratação reforça a visão do senso comum de que ensinar restringe-se a transmitir conteúdos. Desse modo, o profissional não se sente vinculado às propostas do curso, nem estimulado a comprometer-se e a refletir juntamente nas discussões do colegiado e trabalhar em equipe.

Esta organização do trabalho desvincula o docente de um envolvimento com e para o projeto pedagógico institucional, descomprometendo a instituição, de processos promover processos de profissionalização continuada destes professores (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

A qualidade no ensino e do rendimento docente também parece estar interligada aos conteúdos e forma de distribuição dos docentes nas disciplinas. Relatam que, o rodízio de disciplinas não permite o aprofundamento e apropriação teórica e prática do docente sobre o tema que, muitas vezes não é de domínio de sua titulação. Os professores colaboradores, que assumem, muitas vezes mais de uma disciplina, descrevem um sentimento de impotência diante do sistema percebendo o comprometimento com o ensino e o desgaste psicológico e emocional oriundo da sobrecarga de trabalho.

6.2.1.2 Influência do Projeto Pedagógico e Plano de Ensino

Em relação ao PP do Curso de Enfermagem, as opiniões foram as seguintes,

[...] eu conheço o PP e não te digo isso com orgulho não. Eu participei de todas as mudanças curriculares e em termos de PP eu não vi evolução. A gente mudou matriz curricular, abriu novas disciplinas, desmembrou uma coisa aqui, juntou uma coisa ali, mudou carga horária, mas em termos de projeto mesmo, eu não percebi evolução. Ef4

Já li e acho assim, tem avanços e retrocessos também. Existem muitas propostas que eu considero avanço, mas que deveriam ser tratadas e melhoradas na prática docente enquanto uma equipe de docentes. Ef3

[...] eu tenho pouco tempo de experiência no ensino superior para ter uma visão tão profunda sobre o projeto. Eu acho que é um bom projeto, ele é mais rico do que a prática das disciplinas que se estabelece no departamento então, a proposição do projeto é mais rica do que a sua concretude. Ef5

O projeto pedagógico é um instrumento político sendo que reflete as opções dos caminhos e prioridades na formação do cidadão e, técnico ou pedagógico, pois descreve as atividades didáticas e pedagógicas a serem realizadas para alcançar os objetivos propostos de formação. Trata-se de um processo fundamentado na racionalidade e integração de saberes sobre o contexto analisado e na reflexão e interação dos diferentes sujeitos envolvidos (NÓBREGA-THERRIEN *et al*, 2010).

O Curso de Enfermagem encontra-se em seu quarto projeto pedagógico e, apresentou nesses anos uma grande evolução em seu quadro funcional. Segundo os relatos anteriores, para alguns professores esse avanço nem sempre garantiu uma melhoria na qualidade do curso, de adesão e participação na construção dos projetos. Mas também, percebem melhorias de determinados aspectos, principalmente os estruturais, relacionados à grade curricular.

Em relação a algumas insatisfações ou dificuldades pedagógicas para implementação do PP, as falas expõem,

Quando o departamento era menor, todos os professores conheciam o projeto, as decisões eram tomadas em conjunto em relação a todas as disciplinas [...] Hoje com o departamento desse tamanho eu não percebo essa vontade do professor de realmente fazer parte do curso Ef4

[...] eu acho que nós como corpo docente enquanto não conseguimos criar tempo para discutir esse PP será difícil executá-lo. Está faltando mais envolvimento nosso para discutir quais as estratégias que, no dia-a-dia, nós vamos usar em sala de aula, em nossa prática para que realmente seja uma realidade. Ef13

Sobre o projeto pedagógico, Santiago (2010, p.148) reflete que ele é designado pelas políticas educacionais de cada época, onde as pessoas “orientam-se por meio de códigos ético-normativos e elementos culturais que as constitui como

sujeitos”, refletindo uma interação entre distintas relações de poder e conhecimento, na tentativa de uma mudança paradigmática.

Tratando-se de uma interação de relações de conhecimento e poder significa o envolvimento de diferentes pessoas do curso, configurando-se um processo participativo de decisões. Dessa forma, é possível organizar o trabalho pedagógico, favorecendo a horizontalidade das relações (VEIGA, 2010).

Essa insatisfação que, os sujeitos da pesquisa classificam de ‘retrocesso’, pode estar relacionada a um grupo docente que apresenta conflito de interesses. Nessa lógica, o relacionamento interpessoal fica prejudicado e, conseqüentemente, o empenho em desenvolver atividades com o colegiado.

Neste sentido, ainda foram manifestadas outras opiniões,

[...] as pessoas tem que se envolver, participar, discutir, porque senão vai ficar como tantas e tantas outras coisas, uma proposta que no papel pode ser linda, mas quando você olha na prática...aonde que ela está? Ef3

Eu acho o PP daqui bem falho. Ele não tem um referencial teórico, ele tem que ser todo articulado, com o objetivo e perfil do aluno, tem que ser montado com os professores [...] quando foi para reformar aqui foi uma coisa de um grupo. Ef12

A proposta de construção coletiva do PP refere-se a finalidade de refletir sobre diferentes convicções, conhecimentos, crenças originando um documento baseado nas diversidades entre os atores. Este processo confere consistência às propostas, permite a valorização de todos os envolvidos, crescimento das pessoas e, conseqüentemente, o comprometimento na execução (NÓBREGA-THERRIEN, *et al*, 2010).

Essa configuração do processo de construção e instituição do PP no Curso de Enfermagem mostrou-se inadequada para um grupo significativo de docentes que não identificaram o envolvimento conjunto na elaboração e na aplicação da proposta descrita.

Sobre o tipo de concepção e da construção do PP no Curso de Enfermagem destacam-se as seguintes falas,

Muitas vezes as pessoas acham que o projeto pedagógico é simplesmente a grade. Tem que ser mudada aquela discussão inicial, quem que a gente quer formar, qual a ligação ... só que para isso acontecer precisa ter

discussão ... e realmente discussão, as pessoas quererem discutir qual o perfil do egresso, quem que a gente quer formar, qual a relação desse egresso com a comunidade...Tudo aquilo que é elencado no projeto pedagógico ser realmente discutido no curso, no colegiado, no departamento. Ef2

[...] é apresentado a nós em reunião em data show, aí você olha, mas não lê ele. Você não avalia ele como um todo, então eu não posso dizer que conheço ele totalmente. Conheço partes dele, o que me interessa. [...] A parte estrutural. Ef11

O que eu conheço do PP foi o que passou em reunião, elaboração das ementas. Agora conhecer a fundo a missão, o perfil do egresso, mas acho que pelo que a gente vivencia, ele ainda é muito tradicionalista, não inova, na questão das ementas, na forma de avaliação e, até no perfil do egresso não tem muita evolução. C2

É a dimensão política do PP que impulsiona a significação que cada membro do colegiado dedica a sua prática dentro de uma instituição, tornando-os comprometidos ou não com as propostas. Segundo Santiago (2010, p. 146) a dimensão política é evidenciada nas opções curriculares, uma vez que as “práticas pedagógicas produzem normas, valores, visão do mundo e atitudes que definem posições de poder”.

É possível perceber que a ausência da construção coletiva origina distorções de conhecimento como uma visão superficial do significado do PP identificando-o minimamente como o currículo escolar. Nesse sentido, a mudança de paradigmas só é possível quando as decisões são realizadas em conjunto e existe o comprometimento de todos os envolvidos. Os depoimentos exaltam essa necessidade de tornar real o planejado para uma transformação da realidade.

Alguns docentes apresentaram suas concepções conceituais e metodológicas do PP,

[...] ele foge muito do que são as Diretrizes Curriculares, muito não, porque as diretrizes são muito abertas, então o curso pode tender para o lado que quiser; porém se você for pegar o que diz sobre as habilidades, da formação que se espera, da parte assistencial, de gerenciamento, de educação que o enfermeiro tem que se envolver eu acho que o nosso PP está muito inadequado. Ef7

Eu acho ele muito pobre, muito quantitativo (quadro de professores, a matriz é uma tabela) ele não vê qualitativamente, não tem referencial teórico ... o

perfil não é articulado com a missão, com o curso, o mercado de trabalho (como é a realidade aqui de Guarapuava). Ef12

[...] o PP da Enfermagem não dá tempo para o aluno estudar e fazer pesquisa. É muito operacional, é uma coisa que ainda se briga muito de que o aluno tem que pensar, tem que filosofar. O aluno é muito prático, seguindo o modelo biomédico, mas ainda continua porque o aluno não tem horas de pesquisa. Ef11

A execução de um PP não tem a intenção de uniformizar as práticas ou a autonomia do docente, mas visa, direcionar o trabalho, contribuir para que as diferenças de formação entre eles sejam superadas e, equiparação dos critérios educacionais a serem desenvolvidos pelo grupo em prol de uma formação acadêmica coerente (FRANCO, 2010).

O PP atual do curso, construído a partir da necessidade de adequação às DCNENF, vislumbra uma mudança conceitual nas características do curso. Entretanto, a metodologia para atender aos pressupostos relacionados nas diretrizes ainda não foi apreciada em discussões pedagógicas, já que sua aplicação é posta como uma escolha individualizada de cada docente ou grupo de disciplinas.

Estes discursos apontam que mudança registrada no PP ocorreu apenas na esfera documental e não gerou a mudança na prática da atividade docente. Alguns docentes relataram pontos frágeis na proposta, confirmando que a implementação de um projeto pedagógico é um processo.

Porém, em um contexto geral, os sujeitos vislumbram avanços com o PP,

O PP também sofreu as mudanças que nós sofremos na vida. Nós evoluímos, ele também evoluiu [...] Eu atribuo isso a nossa maturidade pedagógica. Ef14

PP que nós estamos trabalhando agora, com o curso de 5 anos, com uma visão mais crítica e politizada dos alunos, com a inserção deles em outras situações que não somente a formação acadêmica e técnica, me deixa muito mais confortável. C5

Nesse último estou percebendo ele mais completo, só que para alcançar os objetivos eu tenho que ter uma mudança na rotina, na forma de passar o conteúdo... C3

A dimensão didático-metodológica do PP, que norteia a prática docente para a sistematização do processo ensino-aprendizagem a ser oferecido pelo curso deve

envolver um trabalho interdisciplinar e a pesquisa como princípios educativos (VEIGA, 2010).

Em contrapartida, para outros docentes, é visível o avanço dessa reforma pedagógica descrita no PP de 2006. São valorizadas as iniciativas do Departamento de Enfermagem em adequar o curso à nova realidade educativa e reconhecer que essa nova proposta de trabalho favorece o docente no desenvolvimento de suas atividades.

De acordo à relação entre o PP e o plano de ensino do docente,

Eu uso os planos de ensino como referência. [...] costumo seguir, aprimorar, implementar algumas coisas. Ef3

[...] o plano de ensino deve ser seguido, não de maneira fechada. Ef2

[...] seguir um programa a gente segue, mas ele é mutável. Não sei se é mutável...ele é adaptável ao contexto. Ef1

Eu faço o possível, pois esse plano responde a uma ementa, ao projeto do curso que foi elaborado por um grupo, eu não posso só trabalhar com as minhas idéias, com o que eu gostaria ou acho que é relevante [...] Mas, vez ou outra, a gente acaba fugindo. Ef1

O plano é um elemento para a coordenação das partes quando em uma atividade existe a divisão do trabalho. Consideram também que ensinar não é uma atividade previamente determinada e limitada devido à natureza dos processos sociais, por isso, na elaboração do plano deve-se pensar como o planejamento determinará a prática. Sendo assim, o tipo de plano está determinado pela vontade dos que regulam o processo (SACRISTÁN E GÓMEZ, 1998).

A partir do PP, o docente tem as bases conceituais para a elaboração de seu plano de ensino, que é uma ferramenta eficaz em sua prática profissional. Nos discursos, foi consensual a utilização dos planos como referência pelos docentes, assim como, a flexibilidade de sua natureza, podendo ser adequado ao contexto e necessidades do docente ou dos alunos.

Sobre as dificuldades da prática pedagógica e implementação do PP no Curso, os docentes relatam,

A ementa e o plano de ensino eram voltados para o biológico [...] tinha outras coisas que não estavam previstas ali. Ef7

[...] eu acho que a minha maior dificuldade é essa. Isso não chega a prejudicar a minha própria prática [...] Como é que fica para o aluno? Eu tenho um grupo que trabalha de um jeito, aí chega uma e trabalha de outro. Ef1

[...] dificuldade na prática pedagógica é que nós estamos em muitos professores na mesma disciplina e, às vezes, nós não conseguimos ter consenso no critério que aplicamos nas aulas, cada um faz por si, porque nossas discussões pedagógicas são muito pobres. Ef13

Existe um complicador que é a não convergência dos objetivos citados no PP com os objetivos das ementas e planos de ensino e no perfil do egresso. Quando chega na metodologia de ensino e nas propostas de referencial bibliográfico você não encontra nada voltado para isso. Ef7

De acordo com Veiga (2010), o PP relaciona-se com a organização do trabalho pedagógico e, que o plano de ensino é o detalhamento dessa proposta, competindo aos docentes a sua elaboração e cumprimento. Sacristán e Gómez (1998, p.204) consideram que é frequente a temática sobre a contradição entre a teoria descrita no currículo e a do plano de ensino quando os objetivos do curso refletem apenas aspirações. Nesse sentido, ao planejar suas atividades, “o docente deve observar a complexidade da prática educativa, as finalidades da educação e não apenas aos conteúdos das matérias de estudo”.

Existe o entendimento de que o plano deve estar integrado ao PP do curso, de modo a direcionar o docente na execução dos pressupostos elencados. Segundo alguns docentes, essa adequação nem sempre é possível, gerando o aspecto de falta de organização e de consenso pedagógico entre os docentes. Isso repercute no processo de ensino-aprendizagem oferecido, pois demonstra que o corpo docente está dividido, sem um eixo pedagógico comum a todos.

Outro aspecto considerado dificultador da prática é quando se participa de uma disciplina composta por um grupo de docentes. A elaboração do plano ocorre de forma conjunta, determinando uma relação de interdependência no processo de tomada de decisão em relação aos aspectos metodológicos e avaliativos. Desse processo algumas divergências conceituais e originadas das experiências práticas de cada docente, acabam por repercutir no processo de ensino-aprendizagem oferecido, pois demonstra que o corpo docente está dividido, sem um eixo pedagógico comum a todos.

6.2.1.3 Influência discente

Sobre o relacionamento entre professor e aluno, os docentes relatam,

[...] o aluno ainda tem aquela formação escolástica mesmo, aquele quadradinho, ele quer que você dê tudo mastigadinho, questionário para ele responder, ele ainda tem essa formação diminuída. A gente já tentou algumas coisas que não funcionaram porque não tivemos o retorno dos alunos. C5

E o que eu percebo é que cada ano eles estão entrando mais imaturos na universidade. Então, às vezes você faz uma programação de uma atividade muito diferente, mas que o nível de maturidade deles ainda não permite abarcar isso que você está pretendendo. Eles não conseguem aprender aqueles conceitos Ef4

O aluno ao entrar no mundo da universidade faz movimentos de retração e de abertura, em busca de um ponto de referência. Traz consigo suas experiências de estar no mundo e inicia uma caminhada destinada a obra de aprender o que se dá como uma escolha abre possibilidades de desvelar o sentido de sua existência (GARANHANI; VALLE, 2010).

A relação professor-aluno reflete no processo de ensino-aprendizado vivenciado, sendo uma questão que também deve ser valorizada como um condicionante da prática docente. Ao planejar uma aula, o professor o faz vislumbrando atender um perfil idealizado de aluno que logra adentrar na universidade.

No entanto, as dificuldades aparecem quando esse estudante apresenta um perfil diferente, apresentando deficiências oriundas da educação básica. Desse modo, o docente precisa desconstruir o idealizado e planejado, submetendo o processo de ensino a padrões tradicionalistas, comprometendo a qualidade da aprendizagem.

A influência do discente na atividade docente é percebida concretamente pelo docente da seguinte forma,

As experiências que eu tive fora, eu estou tentando aos poucos implantar. É um pouco difícil em função dos alunos estarem acostumados com um processo de educação tradicional. Ef1

Metodologia nova gera dificuldades de adaptação dos alunos, dificultando o ensino Ef5

[...] às vezes a gente tenta fazer de uma forma um pouco diferente e os alunos não dão um retorno. Pedir para ler um artigo para discutir em sala, às vezes não tem esse retorno. E, às vezes a gente se acomoda, já que eles não vão discutir a gente continua com aquela forma mais expositiva. E se parar para pensar, será que ela é uma forma errada? Não, ela não é errada. Ef2

Ao refletir sobre o ingresso do aluno na universidade, Scherer, Scherer e Carvalho (2006) constatam que esse encontra-se em uma fase de inexperiência e imaturidade, sendo forçado, pelo ambiente acadêmico, a uma mudança de estilo de vida, o que requer um período de adaptação.

Essa inserção na universidade é ainda dificultada devido ao padrão da formação básica e o movimento de “massificação discente e docente” que tem ocorrido nas IES nas últimas décadas, segundo Almeida (2007, p.204). O referido movimento pode ser fruto das políticas públicas, que criaram medidas facilitadoras de acesso ao ensino superior, alterando o perfil do estudante nesse âmbito.

Diante o exposto, percebe-se que nem as universidades, nem os professores mais antigos conseguiram se adaptar a esse novo contexto de heterogeneidade cultural, intelectual, de experiências e aspirações profissionais.

A seguinte consideração tenta justificar as características do aluno inserido na universidade,

[...] o que eu fui percebendo é que a qualidade do aluno que está entrando parece que está diminuindo. Não sei se é só o fator idade ou se é a questão de opção... Ef16

A tarefa da educação é inserir a pessoa na “problemática do mundo de hoje, por intermédio da reflexão, do conhecimento, da análise, da compreensão, da contextualização, do desenvolvimento de habilidades e de atitudes [...] para que sejam capazes de pensar e gestar soluções” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 97). Para tanto, a forma como o professor vivencia essa nova perspectiva da educação, deve ser adequada para atender os parâmetros exigidos pela era da informação e tecnologia no qual estão inseridos, demonstrando que antigos padrões de ensino já não sustentam as demandas da formação profissional.

Seguindo o mesmo pressuposto do aumento da demanda discente nas universidades, Almeida (2007) ainda complementa com outro fator considerado

determinante no desempenho escolar: o acesso do aluno ser em uma profissão que não é sua primeira escolha.

Constata-se uma conexão direta entre o perfil do aluno e a forma de posicionamento metodológico do professor durante o processo de ensino. É nítida a influência na opção do docente em utilizar metodologias ativas ou a tradicional, o que demonstra uma limitação na atividade docente que busca adequar-se aos moldes de formação profissional propostos pelas diretrizes.

O relato acima retrata que, o processo de ensino-aprendizagem, vai além do conteúdo programático e do planejamento realizado. O docente precisa ter habilidades e sensibilidade para perceber a interação do acadêmico com o curso, podendo assim discernir entre uma fase de adaptação e a ausência de vocação ou falta de interesse para determinada profissão. Esse processo faz diferença no processo de avaliação do desempenho do aluno, assim como, é fundamental para orientá-lo nas decisões acadêmicas.

6.2.2 CATEGORIA 2: PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Ao refletir sobre o processo de avaliativo, importante se faz considerar primeiramente qual o seu significado para o docente, como ele se aproxima dessa realidade,

No meu ponto de vista, a intenção da avaliação é avaliar o quanto o aluno absorveu daquilo que você tentou trabalhar com ele. É uma tentativa de medida. C5

[...] não é só simplesmente você chegar lá e aplicar uma avaliação, o resultado dessa avaliação ser a base para você dizer se o aluno está apto ou não para prosseguir. Ef9

Para Martínez, Cibanal e Pérez (2010) a avaliação é a comprovação do aprendizado dos alunos tendo como resultado e finalidade uma qualificação acadêmica e envolve as concepções pessoais do docente sobre a universidade, o processo de ensino-aprendizagem, o que é ser docente e a relação professor/aluno.

A avaliação apresenta-se com diferentes funções como: definição dos significados pedagógicos e sociais, função social, poder de controle, pedagógica, organização escolar, psicológica e como apoio a investigação. Devido a essa multifuncionalidade, a avaliação é contraditória e apresenta exigências difíceis de harmonizar, originando tensões e diferentes posicionamentos. Por isso, a sua função social, institucionalmente e historicamente condicionada, que é realizada em determinado contexto por pessoas carregadas de valores sociais utilizando-se de instrumentos sem neutralidade, é considerada a mais notória (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998).

Nas falas, os docentes percebem que avaliar é um momento de profunda complexidade e responsabilidade, não se tratando apenas da emissão de um conceito sobre o aluno, mas de uma interferência na forma do aluno compreender-se como um futuro profissional. Vai além da burocracia institucionalmente prescrita, o julgamento do docente vai ao encontro de estimular o desenvolvimento das habilidades necessárias para tornar-se um profissional competente.

A proposta institucional de avaliação discente, aliada à forma tradicional de avaliação incorporada pelo docente e à falta de discussões coletivas sobre o tema, influenciam a prática avaliativa do docente,

A avaliação teórica é tradicional Ef5

Isso é uma prática conhecida institucionalmente, você tem que avaliar, você tem que lançar nota daquela prova, daquela avaliação. Ef3

[...] eu sou ainda muito focada nas avaliações pontuais como prova e trabalho, porque ela ainda é uma forma que a gente prova para o aluno, de algo escrito, posso dizer eu te perguntei x e você me respondeu Y. Que às vezes de outras formas a gente não consegue buscar. Ef2

A forma de avaliação eu acho que ainda é a mesma. [...] Avaliações práticas de monitoria e teóricas então, na verdade a gente seguia sempre um padrão de ver se aquele aluno está participando das atividades, se está fazendo a técnica correta e, nas teóricas a gente via se a fundamentação estava de acordo. C4

[...] como docentes não temos claro ainda como temos que avaliar nossos alunos, que critério utilizar [...] no nosso departamento nós não temos discussões pedagógicas sobre o critério de avaliação. Ef13

As provas e outras avaliações normativas apenas refletem a capacidade de raciocínio teórico do estudante, não fornecendo nenhuma informação sobre o

progresso intelectual e pessoal de cada aluno, tratando-se simplesmente de um “jogo onde se ganha ou se perde” (MARTÍNEZ; CIBANAL; PÉREZ, 2010, p. 133).

A avaliação tradicional ou normativa por criar o sentido de uma distribuição normal, equivalente, submete os alunos a provas que quantificam seu desempenho. Esse processo é considerado atualmente limitante na “transformação das práticas de ensino em pedagogias mais ativas, individualizadas, que abram espaço para pesquisa, projetos, que desenvolva os objetivos de aprender a aprender, a criar, a imaginar e comunicar-se” (PERRENOUD, 1999, p.66).

Diante as falas encontradas, constatou-se que, apesar de os docentes cultivarem à iniciativa de novas metodologias de ensino, com estratégias que valorizam outros parâmetros menos quantitativos como participação, interesse, formas de comunicação utilizadas pelos alunos com o professor e colegas, contexto no qual está inserido e forma de atuação no mesmo, ainda sentem-se obrigados a mensurar objetivamente aspectos qualitativos, subjetivos.

Como alternativa, sugere-se que o docente adeque as novas expectativas, conferindo uma nota ao aluno. A avaliação exige um resultado das ações pedagógicas realizadas, no entanto, ela não é um processo imediato, baseado em um único parâmetro.

As falas a seguir reportam exatamente o contrário, por considerarem que a avaliação trata-se de um processo contínuo,

[...] o contato permanente e o conhecimento te facilitam avaliar. Você consegue acompanhar a evolução de um aluno, mesmo que não seja pontual como uma avaliação, você consegue ter parâmetros para ver se o aluno evoluiu. É uma coisa informal [...] Ef3

É tentar buscar que a prática seja avaliada de uma forma mais contínua, não em cima de procedimento. Tentar observar esse aluno de forma mais completa, tipo: se ele conseguiu observar a realidade na qual está inserido, se conseguiu ser mais crítico, se conseguiu vivenciar o processo de trabalho mesmo sendo o estágio que não é aquele supervisionado [...] o instrumento de avaliação tem que acompanhar. Ef7

A avaliação deve ser realizada ao longo do curso, após a realização de diferentes atividades e tarefas a fim de constatar a assimilação de conhecimentos e quais competências o aluno conseguiu desenvolver, configurando-se apenas como um instrumento para acompanhar esse processo de aprendizagem (MERINO *et al*, 2006; MARTÍNEZ; CIBANAL; PÉREZ, 2010).

O conceito de avaliação contínua refere-se a valorização da avaliação integrada, desenvolvida por procedimentos informais, facilitando ao professor observar o progresso do aluno e suas reações aos estímulos educativos. O caráter de continuidade aumenta o controle por parte dos docentes sobre os alunos e, ao mesmo tempo, fraciona a exigência dando liberdade aos alunos de comprovarem o que realmente aprenderam (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998).

Os docentes deste estudo relataram que o maior o tempo de convívio com os acadêmicos em diferentes períodos do curso possibilita o acompanhamento do seu desenvolvimento de forma a ser um facilitador na construção de um juízo sobre seu processo de aprendizado. Outro fator importante é a consideração sobre a formação integral desse aluno, o que não se dá em um único período do curso. Os docentes mostram-se preocupados e buscam maneiras de inter-relacionar os diferentes aspectos dessa formação.

Em relação à avaliação contínua, o ensino clínico ou estágio curricular pressupõe o desenvolvimento de atividades práticas pelo aluno em diferentes momentos e contextos, apresentando-se como um desafio para o docente,

Do jeito que nós damos aula, com vários professores na mesma disciplina, uma coisa que eu percebo é que não há um critério unificado de avaliação, sobretudo avaliação da prática... Ef13

[...] o momento ali da prática pra mim é o momento mais difícil de avaliar o aluno porque a gente acaba querendo que o aluno tenha uma visão que, às vezes, ele não tem ou até tem e, às vezes, o estágio acaba sendo tão subjetivo...algumas coisas são claras, mas alguns pontos da avaliação tornam-se subjetivos e por isso se tornam difíceis de serem avaliadas, de ser colocadas medidas. Ef2

Acho que a principal evolução que a gente viu e, isso, vem de muita discussão realmente, é da avaliação em campo de estágio Ef4

O estágio é uma modalidade de atividade de ensino que permite a aproximação aos contextos da atuação do profissional, em suas mais variadas especialidades e níveis de complexidade, oportunizando a vivência de situações cotidianas da profissão. Durante esta experiência, para determinar a qualidade do aprendizado, requer dos professores clareza dos valores que direcionam os objetivos e o perfil de formação estabelecidos pela instituição. Para tal, “o projeto pedagógico, os objetivos de ensino-aprendizagem, as metodologias e os formatos

avaliativos devem representar facetas de um único corpo, portanto ser consonantes e voltados para um fim comum” (MERINO *et al*, 2006, p.150).

A avaliação da atividade prática desponta como um momento de conflito para o professor, ainda que tenham ocorrido avanços na construção de instrumentos e discussões entre os docentes das disciplinas para o desenvolvimento de um trabalho em equipe. Pode-se inferir que esta percepção reflete as dificuldades de interação entre os docentes em momentos de discussão pedagógicas aliado ao desconhecimento ou pouco envolvimento com as propostas do curso, resultando em incertezas e apreensões sobre como direcionar o caminho a seguir.

6.2.3 MUDANÇAS IDENTIFICADAS NA PRÁTICA DOCENTE

Nessa categoria procurou-se discutir quais as mudanças que ocorreram na prática dos docentes do Curso de Enfermagem relacionadas à **capacitação pedagógica do docente** (*stricto ou lato sensu*), relacionadas à **metodologia de ensino** e ao **processo avaliativo**.

6.2.3.1 Mudanças relacionadas à capacitação docente

Na fala a seguir pode ser identificada na expectativa docente, a relação entre a necessidade de passar pelo processo de qualificação e as dificuldades na sua prática pedagógica,

[...] eu acredito que só vou conseguir isso com muita qualificação. Apesar de ter feito magistério após concluir o ensino médio, o fato de não ter licenciatura em Enfermagem eu acho que dificulta bastante porque você acaba trabalhando coisas pedagógicas que não tem. Então, tem sim, muita dificuldade. C2

A capacitação para ser docente desponta como uma preocupação atual, pois o próprio professor ao adentrar na universidade é confrontado em suas ações

cotidianas com seus conhecimentos teóricos, sendo inevitavelmente, revista a sua prática e como ela se fundamenta. Este contexto estimula o ampliar da consciência sobre a própria prática originando a necessidade de transformação profissional (PIMENTA, 2007; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Essa perspectiva da qualificação para a docência é incentivada pelo Departamento de Enfermagem deste estudo através dos processos seletivos para contratação de novos docentes. Antes era exigida apenas a graduação em enfermagem e, atualmente, a especialização juntamente à experiência na área, por entender que a qualificação não se dá meramente diante do conhecimento teórico do conteúdo, mas é um conjunto de saberes que devem estar articulados.

Os próximos sujeitos apontam as mudanças que a qualificação propiciou na sua prática docente,

Quando eu comecei, era graduada e contava com a minha experiência pessoal da prática e pouco de docência. Eu tinha uma coisa mais positivista, mais técnica e cobrava isso dos alunos. Depois, quando você vai se preparando mais com a docência, você vai vendo a necessidade de preparar esse aluno para uma visão mais crítica, não só aspectos da técnica em si, mas do mundo, da necessidade de relacionamento entre as pessoas, com outros profissionais e com o meio em si. Ef14

Fui bastante influenciada pela questão do mestrado Ef14

[...] porque na docência a experiência é importante. E depois que eu fiz o mestrado, a questão de avaliação e metodologia melhorou bastante. Ef8

Eu acho que ali foi o meu primeiro despertar para uma abertura da minha visão para a prática docente, porque eu imaginava que era apenas você se aprofundar em determinado tema, vir aqui e ministrar a aula. Ef9

A prática educativa requer a mobilização de saberes pedagógicos que, apenas no curso de graduação não são estimulados/desenvolvidos. O conhecimento inicial originado nessa etapa é direcionado para a profissão específica, não para a docência. Em um segundo momento, quando da opção pela carreira docente, o aprofundamento necessário ocorre através dos cursos de especialização, mestrado e doutorado, dando início a construção de uma nova identidade profissional (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

A profissão docente não pode ser apenas um repasse de conteúdos técnicos vistos a influência que exerce no desenvolvimento social dos indivíduos. Por isso, em sua composição são valorizados o conhecimento pedagógico específico e o

compromisso ético e moral com a sociedade (IMBERNÓN, 2006). O mesmo autor (p.52) sugere que a “complexidade social e formativa” originaram uma “nova epistemologia da prática educativa” redirecionando a formação do professor, de modo a dotá-lo de conhecimentos, habilidades e atitudes para influenciar o surgimento de profissionais reflexivos ou investigadores.

Os docentes reconhecem que após a qualificação encontram-se muito mais preparados para interagir no meio acadêmico, melhoraram a qualidade das aulas através de metodologias e formas de avaliação mais amplas. Essa experiência possibilitou o amadurecimento do conceito sobre ser docente e suas implicações, assim como, desenvolver um olhar diferenciado sobre o processo ensino-aprendizado, percebendo seus diferentes aspectos e a necessidade de ensinar vislumbrando a integralidade do sujeito.

Resgatando a influência que a instituição de ensino exerce sobre a prática docente, os relatos a seguir apresentam descontentamentos,

Na docência superior eles cobram muito em relação a currículo e também em relação à produção e, deixam a desejar a parte pedagógica. A gente não tem essa orientação. Ef10

Eu acho que, assim como eu cobro e tenho que exigir a formação dos alunos, eu acho que tem que ter uma cobrança da formação, da capacitação e atualização enquanto docente. Ef3

A nova forma de organização do trabalho docente influenciada pela reestruturação do mercado de trabalho promove uma mudança da forma burocrática para a pós-burocrática, na qual de categoria social homogênea o docente passa a ser considerado um indivíduo livre, devendo construir sua própria carreira profissional. Com isso, o docente visto como mercadoria oferece seu trabalho e produtividade em função de um salário e, como profissional se encontra obrigado a se capacitar e obter titulações para permanecer no mercado e ascender de nível na carreira (KUENZER, 1999; MIRANDA, 2006; FELDFEBER, 2007).

Os sujeitos criticam a falta de articulação entre as áreas de conhecimento da própria universidade para mobilizar capacitações pedagógicas, como retroalimentação para os docentes, valorizando suas ações e saberes. Importante considerar a valorização da IES relacionada à melhoria na qualificação, de seus

docentes como alavanca para a avaliação institucional, regida por índices de produtividade, em detrimento do conhecimento e formação intelectual.

6.2.3.2 Mudanças metodológicas

Algumas referências dos docentes sobre as mudanças relacionadas à metodologia de ensino que ocorreram durante sua vivência no Curso são,

[...] quando eu entrei aqui eu tinha uma insegurança muito grande, [...] a primeira turma da Unicentro acho que por ser o grupo todo inexperiente em docência, nós éramos muito mães, de “pegar na mão” e ir até o fim com ele na mão... Então, eu acho que, nós formamos bons alunos, mas aí conforme o departamento foi crescendo foi se perdendo um pouco isso. Ef4

No início é muito mais transmissão, depois você consegue trabalhar muito mais com atividades integrativas, com dinâmicas e textos, então você vai crescendo com a sua prática. Ef10

Eu aprendi com o tempo que a forma que os alunos conseguem assimilar um pouco mais é quando eles participam mais da aula C3

Os saberes docentes são mutáveis de acordo com o tempo, pois são influenciados pela experiência profissional, pela prática de trabalho coletiva que possibilita uma reflexão sobre a prática cotidiana e a realidade social, além das diferentes formas de capacitação que o profissional se submete ao longo da carreira. (IMBERNÓN, 2006; MADEIRA; LIMA, 2007).

Em consonância, Freire (1996) exorta que na formação permanente do professor, a reflexão crítica sobre a prática é o momento fundamental, pois somente através dela é que se pode melhorar. Nesse sentido, as narrativas dos docentes do Curso de Enfermagem mostram essa evolução. Pode-se identificar que a consciência das limitações metodológicas de sua prática docente só foi adquirida com a experiência e reflexão sobre as próprias práticas.

Essas constatações, em um primeiro momento, parecem ocorrer individualmente, demonstrando que o início da profissão como docente foi trilhada isoladamente, a partir das próprias percepções e sensibilidade,

Há 10 anos atrás, nós recebíamos uma ementa copiada, construída por alguém que já tinha outras experiências. Nós ainda não tínhamos então, como a gente não sabia bem a finalidade daquilo, o que aquilo trazia para o curso, a gente também não sabia formar bem a competência e habilidade para aquilo e, conseqüentemente, não sabíamos nem avaliar muito bem. Ef6

Ao ingressar na universidade, o professor não recebe nenhum suporte pedagógico que o direcione metodologicamente e didaticamente em suas atividades devendo adequar-se ao sistema já formulado no qual encontra projetos, ementas e planos de ensino muitas vezes já prontos, cabendo-lhe apenas planejar e executar o seu trabalho (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

O amadurecimento profissional na carreira docente é um fator que desenvolve a capacidade de perceber as necessidades do grupo discente estimulando o professor a aprimorar suas atividades com novos métodos de ensino. Imbernón (2006) refere que os professores devem ser receptivos às transformações de cada época e as concepções pluralistas do contexto no qual está inserido, adequando suas atuações às necessidades dos alunos.

Em relação aos métodos de ensino utilizados durante esses anos de curso, os relatos retratam algumas mudanças e dilemas,

Antes era o ensino tradicional e, agora, é mais discussão, reflexão Ef5

A grande mudança é essa, nós não tínhamos esse enfoque de trabalhar o conjunto Ef11

[...] em termos de fazer metodologias muito diferentes eu ainda tenho um certo receio. Eu não acredito em coisas muito diferentes. Eu fui formada na tradicional, então eu tenho uma certa resistência de fazer coisas diferentes, principalmente assim, se você se propõe a fazer uma coisa muito diferente você precisa principalmente avaliar o grau de maturidade desse grupo. Ef4

[...] eu gosto de aulas criativas, com metodologias diversificadas. Eu sempre tenho algumas “cartas na manga” [...] Isso foi uma coisa que eu aprendi na especialização. Ef9

A pedagogia tradicional foi uma tendência dominante até o final do século XIX fundamentando-se em teorias de ensino e pautando seus métodos na formação intelectual do sujeito através da transmissão de conhecimento do professor (detentor do saber) ao aluno (receptor). Já a pedagogia nova fundamentada nas concepções filosóficas do construtivismo, apresenta seu eixo de trabalho no processo de

aprendizagem, direcionando a construção dos conhecimentos a partir do aluno e sua prática, cabendo ao professor auxiliar nesse processo (SAVIANI, 2009).

É natural que os docentes que iniciaram o Curso de Enfermagem desse estudo sejam fruto dessa pedagogia tanto no ensino básico quanto no profissionalizante, apresentando resquícios metodológicos desse modelo educacional. Mas, alguns sujeitos da pesquisa, relataram a tentativa de inovação em sua prática metodológica, mesmo que sem optar por uma pedagogia ou outra.

Essa postura dos docentes pode estar associada ao grau de qualificação que os mesmos adquiriram ao longo desses 11 anos, conduzindo a uma reflexão de sua prática, assim como, a necessidade de adequação às DCNENF com a introdução do conceito de formação por competências, o que possibilitou uma aproximação a uma nova pedagogia.

As opções metodológicas encontradas na maioria das narrativas sugerem a tentativa de inovar, articular com a realidade, estimulando maior interação entre alunos e professor,

Eu gosto muito do exemplo, eu gosto muito de mostrar a realidade, situações que acontecem no Brasil. Eu trago um referencial, uma situação que aconteceu lá em determinado lugar que complementa o conteúdo que eu estou passando [...]. Então, eu validei o que eu dei: uma metodologia boa que não foi só uma teoria passante e angustiante de 4 horas só falando. Ef6

[...] quando eu comecei a aula era extremamente expositiva, usava retroprojektor... De uns anos para cá, eu mudei a metodologia, onde há uma maior interação dos alunos nos tópicos. Então, eu dou a parte teórica e, aí a gente discute o tema que vou dar na próxima aula, peço para eles desenvolverem um trabalho em cima desse tópico e a gente depois discutir. Ef15

No começo eu estudava temas de determinada disciplina, aplicava para os alunos e era uma coisa muito básica. Agora eu procuro a cada aula fazer alguma coisa diferente para deixar o aluno mais motivado, já que temos muita coisa teórica. Procuro criar um dia de problematização, um dia trazendo uma pessoa que vive aquela realidade abordada em determinada disciplina [...] Ef9

Alguns conteúdos eu acho que tem que ser uma aula bem expositiva. Outros a gente tem que mesclar e no mesmo dia de aula ter vários tipos. Só que isso dá trabalho [...] Ef2

As articulações entre realidade, conteúdos e teoria são saberes necessários para ensinar. A realidade deve ser associada ao conteúdo abordado e discutida com os alunos valorizando o conhecimento dos mesmos, pois o saber não é um

conteúdo fechado em si e manifesta-se através das relações complexas entre docentes e alunos (FREIRE, 1996; TARDIF, 2011).

Para Perrenoud (1999) o rompimento com uma pedagogia tradicional e a utilização de uma pedagogia mais ativa faz com que o professor considere que o aprendizado não ocorre de maneira igualitária e no mesmo tempo para todos os alunos. Essa nova perspectiva de aprendizagem requer uma avaliação contínua para certificação do conhecimento.

Alguns aspectos podem ser considerados ao refletir sobre as mudanças didáticas apontadas pelos docentes. Entre eles, a alteração do perfil do aluno ingressante na universidade, com maior acesso à informação e heterogêneo em sua faixa etária. Isso contribui para que o professor seja impulsionado a buscar novas formas de atender às necessidades desse público.

Outra mudança metodológica refere-se à organização do trabalho entre o grupo de docentes de cada disciplina,

A questão da forma como trabalhamos as disciplinas em conjunto favorece, porque a partir do momento que você tem pessoas com diferentes experiências elas podem ser trazidas para enriquecer a aula. Eu gosto. C4

[...] eu não sou favorável a ter muitos professores em sala de aula... Eu sou favorável a ter 2 ou 3 e trabalhar em módulos menores, porque isso dificulta tudo que você quer aplicar no plano. Ef6

[...] dificuldade na prática pedagógica é que nós estamos em muitos professores na mesma disciplina e, às vezes, nós não conseguimos ter consenso no critério que aplicamos nas aulas, cada um faz por si, porque nossas discussões pedagógicas são muito pobres. Ef13

A normatização do sistema tradicional de ensino deveria permitir a quaisquer professores trabalharem juntos, no entanto, a liberdade de atuação promove justamente o contrário. Uma equipe pedagógica é medida não somente pela metodologia de ensino adotada, mas também pela coerência na avaliação, devendo equiparar seus critérios de modo a deixar de avaliar conforme suas preferências ou exigências pessoais (PERRENOUD, 1999).

Segundo os relatos obtidos no estudo, a forma como os docentes se organizam para planejar e desenvolver suas práticas, segue uma decisão institucional, representando um dilema significativo na vida do grupo de professores. É nesse momento que o reflexo das dificuldades de relacionamento interpessoal e

das divergências entre maturidade profissional entre os membros dificultam o trabalho em equipe.

O aprendizado docente permanente é apontado como base para que as mudanças ocorram, conforme é revelado nas falas,

Eu acho que o que falta realmente é o grupo de professores sentar e estudar, o que é metodologia de ensino, como podemos aplicar metodologias diferenciadas e ir testando isso, porque eu acho que continuamente a gente vai mudando. Ef7

[...]a gente está sempre atualizando, aprendendo com os alunos, com as coisas novas que vão saindo também, por isso não tem como você se manter a mesma, manter a mesma postura em sala de aula, usar a mesma metodologia [...] a gente trabalha...com vocês que estão se capacitando isso ajuda a gente ir renovando. Ef12

Eu dou a mesma disciplina há 10 anos, mas eu nunca dei a mesma aula, porque cada turma é diferente, a gente aprende a olhar de outra forma depois que a gente passa por aquela experiência então, eu acho que isso é o bacana de você estar na formação. Por outro lado, isso exige bastante dos docentes, de estar aberto a escutar o que os alunos tem para dizer, o que o campo tem para ofertar, aproveitar oportunidades de discussão e, essa discussão tem que ser teórica também, com bases teóricas. Ef7

Nós tínhamos poucos professores, cada uma com sua metodologia individual, cada uma veio de uma escola, nós não tínhamos uma discussão pedagógica, de metodologia... Ef11

Ao descrever que a interação interdisciplinar com uma visão psicopedagógica é fundamental para assimilar um conhecimento profissional básico, Imbernón (2007, p.62) relata que a melhor forma de conseguir isso é a partir de momentos para discussão de temas, pois é “analisando situações pedagógicas que pode-se propor, esclarecer e redefinir conceitos, incidindo na formação ou modificando atitudes.”

As diferentes experiências, estilos de ensinar e de aprender são resultado de “uma trama de relações e diálogos na vida acadêmica” que permeia as instituições de ensino superior. Os docentes estão inseridos nesse meio e, portanto, se faz necessário aprender a conviver e alicerçar a prática de formação na diversidade, complexidade e multiplicidade das relações humanas (GARANHANI; VALLE, 2010, p.1).

Ao reconhecer que não detém exclusivamente o saber e que o aluno ajuda no processo de construção do ensino e aprendizado, existe uma iniciativa de

libertação da concepção tradicionalista de ensino, conferindo maior liberdade para atuar (GARANHANI; VALLE, 2010).

Importante destacar que os docentes mostram-se conscientes da evolução em suas práticas e da importância de buscar um aprendizado contínuo, ainda que esse ocorra individualmente. Contudo, expressam uma expectativa de um trabalho em conjunto com os demais professores, no sentido de aprimorar as práticas metodológicas, através da interação de conceitos e experiências.

6.2.3.3 Mudanças na Avaliação

No tocante às mudanças no processo de avaliação do discente, os docentes relatam algumas divergências:

Nossa avaliação ainda é tradicional, mas a gente também vem evoluindo a ponto de fazer uma reunião dos colegas para discutir sobre cada aluno. Ef9

Todo ano a gente acaba modificando [...] Mudou o que observar no aluno, mas eu ainda não tenho um consenso e direcionamento do que observar. Ef4

Com relação à questão de avaliação, eu acho que isso mudou muito pouco. Eu acho que as práticas, o que a gente tem usado e as referências de avaliação elas continuam, o que também é uma coisa meio institucional, né? [...] sempre teve avaliação escrita formal. Ef3

[...] eu sou ainda muito focada nas avaliações pontuais como prova e trabalho, porque ela ainda é uma forma que a gente prova para o aluno, de algo escrito, posso dizer eu te perguntei x e você me respondeu Y. Que às vezes de outras formas a gente não consegue buscar. Ef2

Uma das discussões que eu sempre tive aqui é de não fechar a nota individualmente, sempre no conselho por que, como é que o aluno pode ter ido bem com um professor e com outro não? E isso é que é difícil, pois uma disciplina com 5 ou 6 professores tendo que fechar uma idéia sobre um aluno. Ainda não é o ideal, mas acho que já é um caminho. Ef2

Estudar a avaliação é entrar na análise de toda pedagogia que se pratica, sendo recomendável que o grupo de equipe pedagógica - grupo de professores de cada disciplina - discuta o processo de avaliação de modo a estabelecer um consenso entre todas as concepções e condicionantes da avaliação a ser realizada (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998).

Para Garanhani e Valle (2010) a avaliação é um processo de acompanhamento e de formação profissional que exige coerência com a metodologia executada em sala de aula. Essa afirmativa esclarece algumas dificuldades apontadas pelos docentes diante de tantas mudanças estruturais e conceituais vivenciadas no currículo do curso, principalmente relacionadas a opções metodológicas individualizadas.

Contudo, cada docente abre perspectivas para os outros criarem seu próprio modo de ser no mundo e, que o sentido do ser ocorre de acordo com a interpretação de mundo que cada pessoa faz. Isso significa que as divergências são inerentes ao trabalho em grupo em igual proporção às contribuições oriundas das diferentes interpretações da realidade (GARANHANI; VALLE, 2010).

A avaliação demonstrou ser uma prática geradora de insegurança e conflito para os docentes participantes da pesquisa. O docente aproxima-se da complexidade de avaliar o aluno com os resquícios de uma interpretação positivista arraigada em sua concepção de ser no mundo. E ao se identificar como um ser inserido em uma realidade de mudança defronta-se com a necessidade de inovar e recriar.

Outro fator que pode ser considerado condicionante de suas dificuldades é a falta de discussões pedagógicas sobre os temas divergentes. Destaca-se que o docente possui autonomia para avaliar segundo seus próprios critérios e não há exigências para que siga os critérios do grupo de trabalho, que o curso preconiza para atender àqueles objetivos estipulados pelas DCNENF.

Diante de diferentes possibilidades, critérios e opções pedagógicas vivenciados pelos docentes, a necessidade da elaboração e utilização de um instrumento como norteador da prática avaliativa do ensino-aprendizado mostrou-se controversa em seu significado conforme esclarece os relatos:

[...] dizem que tem que ter um instrumento... eu tenho esse instrumento, mas eu avalio com perspectivas subjetivas esse instrumento. Ef13

Eu mudei muito a minha visão da avaliação como sendo um instrumento para avaliar o aluno em si, então eu hoje uso a avaliação como sendo um instrumento de aprendizagem. Eu aplico a avaliação, tento ter uma resposta daquilo, se eu vejo que os alunos não conseguiram compreender ou não conseguiram atingir aquela meta que eu estipulei para aquele conteúdo, eu tento refazê-lo novamente de outra forma, até utilizando outras referências. C5

[...] a gente criou um roteiro para estar avaliando o aluno em todo o contexto, desde a atitude profissional até uma apresentação, uma parte prática, o estudo. C1

[...] a gente tem que ver no contexto mais amplo do aluno, não só a habilidade técnica, de comportamento, reflexão, comprometimento. Tem que ver o aluno como um todo e não colocá-lo num quadradinho de um modelo de avaliação.

Avaliar não é apenas comprovar o rendimento do aluno através de números, mas trata-se de uma fase do ensino completando o ciclo da atividade didática devidamente planejada, desenvolvida e analisada. Portanto, a avaliação promove uma resposta ao planejamento tornando-se um guia para melhorar a prática didática (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998).

Nesse sentido, Merino *et al* (2006) complementa que a função da avaliação deveria estender-se além da função burocrática, tornando-se como um instrumento auxiliador na tomada de decisão para a melhoria dos programas de ensino. Desse modo, o professor tem condições de perceber as necessidades do aluno, assim como, as dificuldades de aprendizado e rever sua estratégia de ensino.

É notório nas falas dos docentes que o instrumento de avaliação não é apenas um plano rígido a ser preenchido, mas uma forma de conciliar diferentes aspectos da formação a serem observados, como uma tentativa de unificar critérios. Com essa percepção, a função do instrumento transcende sua função normatizadora de condutas que o aluno deve desenvolver plenamente, mas é utilizado como um guia que contempla não somente o conhecimento teórico, mas outros diferentes aspectos que influenciam no aprendizado, como contextual.

Em se tratando de instrumentos, outra mudança considerada pelos docentes foi a introdução em muitas disciplinas da autoavaliação do acadêmico,

[...] uma coisa que eu sempre fiz e não houve mudança é o aluno se auto avaliar também. [...] Ef11

[...] eu acho muito legal no PP é a questão da competência que nós, como professores, devemos promover no desenvolvimento do aluno. Esse é um ponto importante na avaliação, esse deveria ser um ponto bem forte, tipo, que competência você deve adquirir nessa disciplina? Adquiriu ou não? Fazer o aluno a pensar sobre isso. Ef13

A proposta de autoavaliação do aluno é fundamental no processo ensino-aprendizagem, pois estimulando o desenvolvimento de sua capacidade crítica e de

reflexão sobre seus limites e possibilidades, ele torna-se responsável pelo seu aprendizado e impelido a solucionar os problemas identificados, através de um “processo participativo de ação-reflexão-ação (TRONCHIN *et al*, 2008, p. 359).

Essa mudança retrata uma significativa mudança na postura do docente, em aceitar a parceria com o aluno no processo de aprendizado, valorizando a participação discente como agente de seu próprio aprendizado. A troca de percepções entre docente e discente sobre a construção do aprendizado precisa ser considerada para melhorar a qualidade do ensino.

Em relação aos critérios de avaliação adotados pelos docentes percebeu-se uma diversificação entre métodos objetivos e subjetivos,

[...] o critério de avaliação é numérico e eu acho muito limitado, acho que deveria ser por conceito. Dentro dessas questões eu não vejo o problema da avaliação como um problema meu, acho que é um problema do nosso curso. Ef13

A gente consegue observar outras formas de avaliação como a postura do aluno, comprometimento dele desde quando nós estamos passando o conteúdo, qual que é o interesse dele, como que eles questionam... C3

[...] eu avaliava as perguntas que eu fazia, eu sempre trabalhei com questões objetivas e subjetivas, diretas, mas hoje eu trabalho mais com estudos de caso... Hoje eu procuro fazer mais subjetivas para que eu consiga compreender o que o aluno compreendeu. Ef14

Eu costumo avaliar pela participação dos alunos, pelo envolvimento deles nas discussões, por apresentação oral de trabalho, por apresentação escrita de trabalhos, seminários... Ef1

Sacristán e Gómez (1998) refletem sobre a impossibilidade de uma avaliação ser exclusivamente objetiva, devido a ocorrência de dois fenômenos: a seleção do objeto de análise e, as opiniões formuladas sobre determinados aspectos das pessoas que acabam por condicionar o julgamento da avaliação.

Os autores ressaltam ainda que, devido à influência do positivismo no pensamento curricular, existe uma valorização dos métodos objetivos de avaliação, figurando como a maneira mais justa de manter a equidade entre os alunos. No entanto, esses métodos objetivam indiretamente o predomínio do rigor e poder institucional em detrimento ao verdadeiro nível de conhecimento do aluno.

No entanto, a avaliação assumiu um caráter mais holístico a fim de abranger os diferentes aspectos da personalidade e efeitos educativos, buscando atender a

evolução promovida pelas normas metodológicas - científicas dominantes de cada época (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998).

Nesse sentido, durante o estudo essas mudanças nos critérios avaliativos dos docentes do Curso de Enfermagem foram percebidas ao descreverem essa visão holística contemporânea na busca de uma formação integral do aluno, através da valorização de diferentes aspectos durante a avaliação.

6.2.4 CATEGORIA 4: IDENTIDADE DOCENTE

Esta categoria retrata o que significa ser docente e, por meio das subcategorias **formação docente** e **práxis** docente e profissional, pode-se contemplar os principais aspectos desse conceito, originado nas entrevistas, como a necessidade de se ter uma identidade e construir sua carreira. O ser docente requer um aprendizado permanente, é influenciado pela carga horária e tipo de vínculo na instituição de ensino, assim como pela sua experiência ou in experiência docente.

6.2.4.1 Formação docente

Sobre a formação docente surgiram as seguintes falas:

“Eu saí da graduação e já comecei dando aula então, os primeiros 3 anos foram os mais difíceis porque eu me via mais como aluna do que como professora, eu não conseguia enxergar o meu papel dentro da sala de aula... eu dava aula junto com outra professora ... então, eu ia muito na dela.” C3

Não tinha licenciatura, não me achava preparada e me deparei com a situação de uma docente sem experiência na docência. Ef9

Ao considerar a necessidade da formação docente para lecionar, a licenciatura é apontada como uma estratégia importante para os envolvidos no processo da educação. No entanto, a sua vivência apresenta-se ainda deficitária e desvalorizada pelo sistema educacional, conforme apontam Rodrigues e Conterno

(2009, p.97) quando relatam que a desvalorização e secundarização da licenciatura no Brasil é um fato inerente a história da educação profissionalizante, mostrando que toda atenção sempre esteve direcionada para a educação geral. Os autores afirmam que os sinais de mudança surgiram a partir da primeira LDB com a Lei Federal nº 4.024/61, que preconizou que “todos os professores deveriam ter formação pedagógica”, mas que se poderia, até completar o número necessário de professores habilitados a lecionar, ser exigido um teste de suficiência e aproveitamento dos profissionais na docência.

Essa lacuna na lei contribuiu para o negligenciamento na organização dos cursos de licenciatura que criaram diversos caminhos optativos na tentativa de introduzir conceitos sobre processo de ensino ao futuro profissional, como a inserção de disciplinas de cunho didático e de metodologia da pesquisa nos cursos de graduação, assim como, a oferta do curso de licenciatura desvinculado do bacharelado, de cunho não obrigatório (RODRIGUES; CONTERNO, 2009).

Na universidade deste estudo é ofertado somente o Bacharelado em Enfermagem. Assim, a formação do profissional em Enfermagem está direcionada para a atuação nas áreas da saúde hospitalar ou em saúde coletiva, desconsiderando a capacitação desse profissional para a docência, conforme recorda Ferreira Júnior (2008).

Os sujeitos deste estudo referem que a formação para lecionar é necessária, porém não é contemplada durante a graduação. De acordo com esse modelo educacional, o egresso não é preparado para atuar no ensino, embora a educação seja uma das funções do enfermeiro, no âmbito da atenção à saúde ou da formação de profissionais da saúde.

Contraditoriamente, o profissional é impulsionado pelo crescente demanda dos cursos profissionalizantes em Enfermagem a atuar na docência e, para tal, necessita buscar suporte em modelos de sua própria formação ou em cursos de especialização, conforme os relatos a seguir:

Mudou a minha postura em sala de aula, pois antes eu utilizava muito da minha graduação. C3

“Sou egressa do curso então, nos primeiros anos eu copiava o modelo das minhas professoras. Era o modelo da prova, do estudo de caso, da avaliação não formativa...” C2

Trabalhar na educação requer que se repense tanto os conteúdos quanto a metodologia com que estes são transmitidos, pois os modelos apresentados serão perpetuados direcionando, indiretamente, os futuros professores (IMBERNÓN, 2007).

Para complementar essa discussão, Demo (2010) considera que o descaso com a preparação profissional do docente, que prolifera a partir da observação de colegas comprometendo a qualidade do processo ensino - aprendizado que ocorre através da reprodução ineficaz de conhecimentos. Esse movimento político contrário às necessidades do profissional e em prol do mercado de trabalho favorece o desenvolvimento do panorama atual de deficiência na qualidade do ensino, pois os profissionais entendem a docência como uma alternativa de trabalho e não pela identidade pessoal.

Nos discursos dos sujeitos está explicitada a busca de suporte em modelos de sua própria formação, fato que conduz à reprodução do ensino. Resta ainda, avançar ao encontro de sustentação teórica e metodológica para uma prática docente inovadora.

A seguir, os sujeitos apontam o porquê da escolha em atuar na da docência:

Na verdade eu estou conseguindo colocar em prática isso, mas essa vontade de inovar não foi só agora, ela surgiu na graduação porque na graduação eu decidi ser docente, tanto é que eu continuei seguindo um caminho totalmente direcionado para essa área. Ef1

F

azer o que eu gosto é uma facilidade. Eu sou docente não porque eu não tive outra opção, eu sou docente porque queria ser docente. Na minha formação eu sempre tive esse objetivo [...] Ef2

Ao refletir sobre ser professor, a concepção historicamente configurada mediante a representação social, retrata a imagem de um ser vocacinado e com uma missão a cumprir. No entanto, esta concepção tem passado por um processo de mudanças absorvendo o sentido de uma prática organizada em torno de saberes científicos (FRANCO, 2008).

De acordo com Garanhan e Valle (2010) é na busca do sentido de aprender e ensinar que nos tornamos verdadeiros educadores, quando esta postura nos remete ao sentido da nossa própria existência.

Isso demonstra que ser docente não se trata unicamente de vocação ou dom para ensinar. Ser docente, para a maioria do grupo de professores

pesquisados, advém de uma inquietação em contribuir com o desenvolvimento da profissão de Enfermagem, estabelecendo-se a partir de uma construção social e de conhecimentos, que deve ser aprimorada pelo profissional continuamente.

6.2.4.2 *Práxis* profissional e docente

A relação da importância da prática profissional de enfermagem na fundamentação do ensino é percebida por vários docentes, conforme os relatos,

[...] fui percebendo que uma coisa que me ajuda muito... é a minha experiência profissional.[...] quando eu trago um caso da minha vivência para dentro de sala de aula e, em cima daquele caso, a gente procura resgatar o conteúdo da disciplina. Eu consegui trabalhar melhor quando aliei o conteúdo a minha prática profissional. Ef13

A experiência é fundamental, agora se não tem a pessoa tem que buscar de outra forma. Tanto é que desde que eu entrei no curso eu dou a mesma disciplina, porque eu me sinto capacitada e, para as outras eu não me sinto capacitada, pois aí me falta a prática. Ef1

Queira ou não queira, a prática de enfermagem influencia a docência; a docência não influencia a prática. Ef14

A relação entre teoria e prática. Quando eu dou uma aula eu trago a minha vida para dentro da sala e eu percebo que os alunos entendem o que eu falo Ef14

A identidade docente é uma construção contínua que envolve os saberes provenientes da experiência aliados a teoria e que são desenvolvidos em um processo de construção ao longo da carreira profissional (PIMENTA E ANASTASIOU, 2010; TARDIF, 2011). Em consonância, Altet (2001); Morosini (2008, p. 96), descrevem que a corrente fenomenológica e epistemológica propõem que o conhecimento prático do professor é indissociável de sua vivência pessoal e seu conhecimento desenvolve-se nela, portanto, “o professor se constitui na prática”.

Os docentes valorizam de maneira significativa o conhecimento da experiência profissional como alicerce para o desenvolvimento de um ensino integral, reconhecendo que a produção do conhecimento deve unir a prática à teoria.

A importância da experiência profissional para os docentes de outras áreas de conhecimento é relatada a seguir:

[...] o ideal era que eu participasse de um trabalho dentro da minha área, mas em termos gerais, eu tenho conhecimento em decorrência da minha formação acadêmica de graduação, pós-graduação e de convivência diária com os pacientes e área da saúde em si. Isso me facilita muito! Ef15

A necessidade da experiência profissional é ainda mais significativa quando se trata de docentes de outras áreas do conhecimento lecionando no Curso de Enfermagem. A interação, o processo de adaptação e esforço para adquirir o conhecimento desta área específica é apontado como uma dificuldade desgastante para o docente que acaba apoiando-se em sua prática na área da saúde.

Os relatos a seguir expõem a dificuldade vivenciada pelo grupo diante docentes sem experiência profissional:

Eu tinha medo, por ser recém formada, de cobrar demais e depois ser cobrada e julgada por não saber responder por que eu era insegura C3

Muitos professores sem prática profissional vindo para a sala de aula, “saiu do banco” da universidade e vai para a sala de aula, sem vivência, sem nada. Eu vejo isso como uma dificuldade porque eu valorizo essa questão de confrontar o conteúdo teórico com a vivência profissional Ef13

[...] vivência e maturidade para serem professoras. As outras são recém graduadas ou até tem uma especialização [...] Quando a gente tem mais vivência, a gente vê num contexto mais amplo o aprendizado do aluno e, o preparo do aluno... Ef14

O docente tem que ter aquela didática, aquela coisa muito própria do professor. Falta alguma coisa, a inexperiência de alguns colegas Ef6

No estudo realizado por Rodrigues e Mendes Sobrinho (2008, p.438), a falta de experiência profissional é apontada como um obstáculo pela maioria dos docentes, destacando-se a existência de uma “lacuna na preparação para ser docente, dicotomia entre teoria e prática, trabalho didático com disciplinas das quais não têm domínio de conteúdo, linguagem e dificuldade de mudança da prática pedagógica”.

Contudo, apesar da lacuna na formação específica, Tardif (2011) ressalta que os saberes profissionais dos professores são temporais e, o início da carreira é permeado da bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e certezas sobre a prática docente, que com o tempo vão se aprimorando.

Conclui-se que a experiência profissional na área em que se leciona é de fundamental importância por influenciar positivamente na associação teoria e

prática, na resolução de problemas originados durante as aulas, na criatividade na escolha de condutas éticas e profissionais. Na ausência da prática profissional o professor vislumbra um universo de insegurança aliado ao despreparo pedagógico e didático que o confrontam com a realidade e o conduz a processos de ensino ineficazes.

Nesse contexto, o exercício da docência também deve ser considerada fundamental para a profissão de educador, pois é por meio dela que os saberes elementares para ser docente, o domínio de conhecimentos pedagógicos e didáticos são construídos e mobilizados.

Em relação ao docente que não tem dedicação exclusiva na universidade, as falas apontam uma grande expectativa na conciliação de interesses e tempo:

Minha dificuldade é tempo. Eu sou professor e tenho outra profissão [...] eu não consigo agregar a minha profissão à instituição. Ef15

Eu acho que ainda tem muito para se aprender e eu sinto que tem uma coisa que interfere nesse meu aprendizado, o meu segundo vínculo. Ef9

Esta realidade expõe a problemática do sistema capitalista sobre o trabalho docente que vem sendo conduzido a precarização do mesmo devido à reestruturação da dinâmica de trabalho. Pode-se destacar a elevada carga horária de trabalho e a baixa remuneração que acaba conduzindo ao profissional a assumir diferentes empregos (EBISUI, 2008).

Nessa perspectiva, paralelamente à vivência dos benefícios da experiência profissional, o docente depara-se com um sentimento de divisão entre os dois vínculos de trabalho – atuação na enfermagem e na docência -, sendo considerado para alguns como uma dificuldade no sentido de conciliar as distintas funções e estar devidamente preparado.

Nesse sentido, a prática profissional e docente apesar de aliadas e complementares, assumem caminhos opostos no fortalecimento na formação, pois o tempo reduzido e o estresse das múltiplas funções diárias à quais o profissional está submetido acabam por promover um afastamento ou prorrogação na busca por qualificação como docente.

Conclui-se que, assim como em qualquer outra profissão, a prática docente fundamenta-se em um conjunto de medidas a serem implementadas no contexto no

de inserção como, o processo de capacitação constante por meio da educação continuada e a mobilização de diferentes saberes, a citar os pedagógicos e os originários da experiência profissional.

Contudo, o estudo demonstrou que pesquisar a prática individual e coletiva, assim como, seus determinantes possibilita o distanciamento para analisar as ações executadas à luz dos resultados, permitindo ao docente ser autor e ator, oferece subsídios para a que ele “torne-se sujeito de sua própria história, fomentando a concepção e a implementação de novas alternativas diante do desafio que é ser professor universitário” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

7 APROXIMAÇÕES DA REALIDADE: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE OS RESULTADOS

"Ai daqueles que pararem com sua capacidade de sonhar, de invejar sua coragem de anunciar e denunciar. Ai daqueles que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora, se atrelarem a um passado de exploração e de rotina".
Paulo Freire

Este capítulo propõe-se a validar os resultados encontrados na pesquisa a partir da perspectiva do método da triangulação que, ao analisá-los a partir de diferentes ângulos os dados encontrados confere uma maior confiabilidade ao estudo. Neste estudo, foi realizada a articulação entre os dados originados nas três etapas da pesquisa: pesquisa documental (Projetos Pedagógicos e nos planos de ensino do Curso), oficinas com discentes, e entrevistas com os docentes.

A proposta de uma análise dos resultados influenciada pelo prisma da triangulação favorece a interação entre eles, conferindo um diálogo entre as partes para obtenção de um denominador comum. A Figura 2 sugere as etapas percorridas para realizar essa discussão.

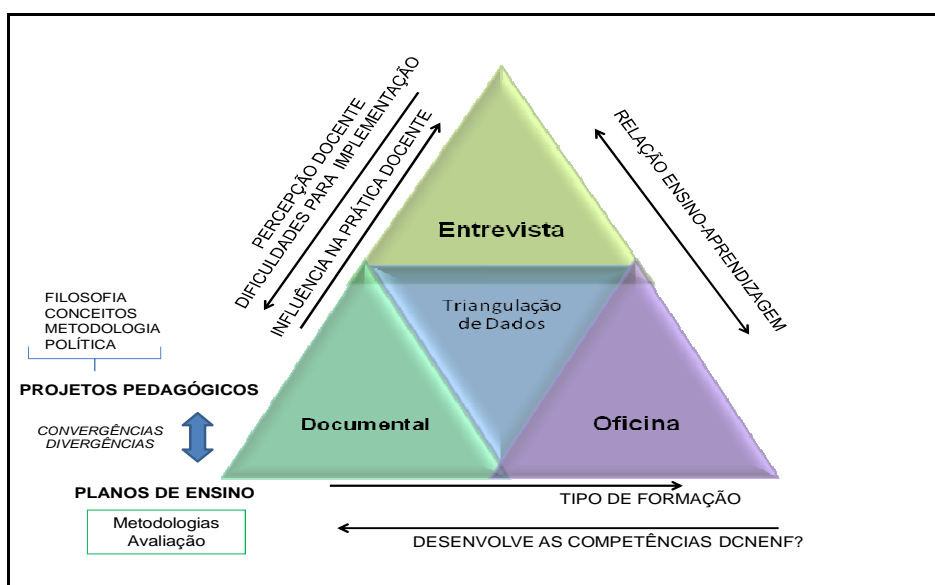


FIGURA 5 - MAPA CONCEITUAL DA ARTICULAÇÃO ENTRE OS DADOS ORIGINADOS DAS PESQUISAS
FONTE: O Autor, 2011.

7.1 Projetos Pedagógicos e os planos de ensino – articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Enfermagem

Os elementos filosóficos, metodológicos e conceituais, norteadores dos quatro projetos pedagógicos do Curso de Enfermagem - 1999 à 2009 -, apresentaram gradativas mudanças conforme as exigências das políticas educacionais da época. No tocante à dimensão filosófica, a evolução se deu com a ampliação da concepção humanista de valorização da vida ao cuidado integral individual e da coletividade, que definiu em 2006, a Saúde Pública como seu eixo norteador.

A dimensão metodológica modificou-se ampliando sua concepção para uma articulação maior com o meio institucional, inserindo o acadêmico nas atividades complementares de formação e em desenvolvimento de pesquisa e extensão. Desse modo, fomentou a necessidade da formação constante, permitindo ao discente perceber as mudanças da realidade e buscar atualizar-se para melhor agir.

A dimensão conceitual adequou-se aos pressupostos das DCNENF visando a formação de um profissional generalista com habilidades e competências para atuar em todos os âmbitos da saúde. Essa concepção envolve uma formação voltada para o desenvolvimento da capacidade crítica, reflexiva da realidade para uma atuação mais política e transformadora da mesma. A Figura 6 retrata a articulação entre as informações dos PP e planos de ensino, entre as entrevistas com os docentes e a visão discente apontada na oficina.

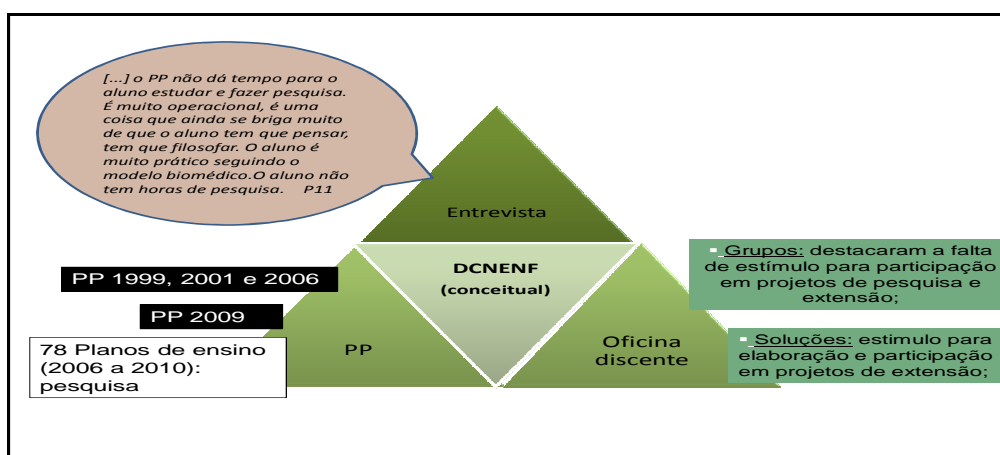


FIGURA 6 – ESQUEMA DA ARTICULAÇÃO DOS DADOS REFERENTES AO TEMA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE ENFERMAGEM

FONTE: O autor, 2011

Contudo, as mudanças estruturais, no tocante à carga horária e à matriz curricular, ocorridas nos PP de 1999, 2001 e 2006, por serem estas extremamente fechadas, não deixavam lacunas para o desenvolvimento de atividades formativas paralelas que envolvam projetos de extensão e pesquisa. O currículo nesse molde continua fragmentando as ações e o ensino, mesmo com a proposta conceitual do PP mais articulada descrita no documento de 2006.

Já o PP de 2009, com o aumento da carga horária e tempo de conclusão do curso para 5 anos, apresenta-se com uma maior conformidade para a adequação do aluno a diferentes atividades acadêmicas e científicas, assim como, favorece a adequação pedagógica do docente que encontra espaço para trabalhar com estratégias de ensino diferenciadas.

Os discentes participantes da oficina pertenciam ao PP de 2006, que visava fortalecimento e desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão. No entanto, eles declararam que com a sobrecarga curricular não se sentiam estimulados a participar dos projetos.

Em relação aos planos de ensino no período de 1999 a 2002, durante o processo de construção do curso, não evidenciam uma valorização dos aspectos metodológicos e do processo de avaliação pelo docente, pois não havia descrição dos mesmos, apenas da ementa e da bibliografia. Este fato pode ser associado a um período em que os docentes buscavam uma adequação da formação pedagógica para o desenvolvimento de suas práticas.

Ao contabilizar os tipos de metodologias utilizadas pelos docentes desde o ano de 2003 até 2010, pode-se averiguar que, dos 246 planos estudados, 208 utilizavam a aula teórica expositiva, seguida por 145 que realizavam trabalho em grupo, 129 com aula prática e 69 realizavam leitura de textos científicos. As demais metodologias foram encontradas em menos de 31 planos, sendo elas: trabalho individual, estudo de caso, atividades em campo, pesquisa bibliográfica, análise de filmes/vídeos, dinâmicas de grupo, realização de projetos de pesquisa, pesquisa técnica, pesquisa de campo, oficinas, estágio e, por último, a metodologia da problematização.

Constata-se que, embora os PP de 2006 e 2009 sejam embasados nos pressupostos conceitual e filosófico das DCNENF, estratégias metodológicas para ensino de tais competências não são contempladas nos planos de ensino. Desse

modo, infere-se que as DCNENF conduzem uma ideologia, sem lograr uma atuação concreta na prática profissional.

7.2 Avanços na Metodologia de Ensino

A Figura 7 apresenta como tema central o aspecto metodológico e os avanços visualizados nas metodologias de ensino adotadas pelos docentes.

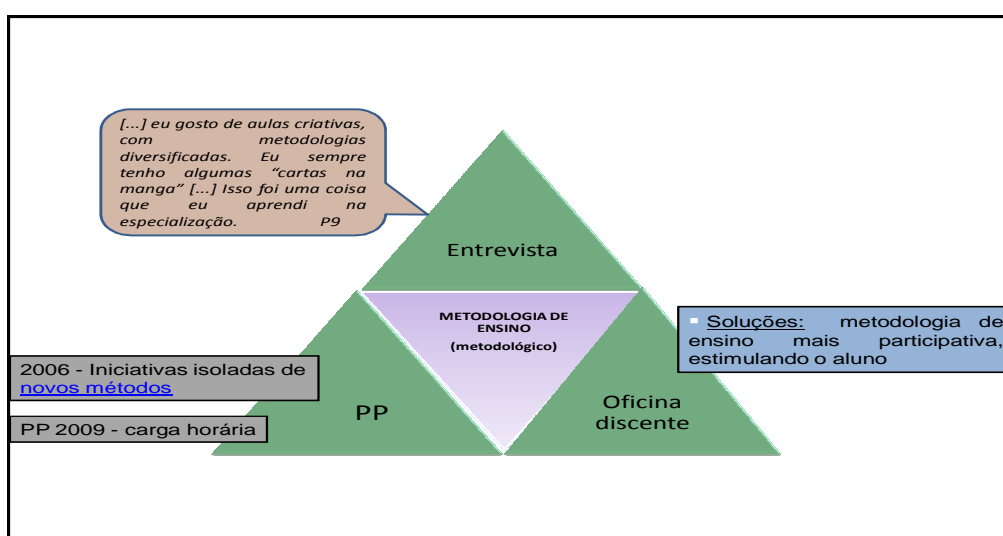


FIGURA 7 – ARTICULAÇÃO ENTRE OS DADOS REFERENTE AO TEMA DA METODOLOGIA DE ENSINO
FONTE: O autor, 2011

Nos últimos anos, percebe-se uma tendência à diversificação das estratégias metodológicas utilizadas pelos docentes, valorizando a articulação com a pesquisa e com a realidade na qual o profissional enfermeiro está inserido. Apesar de ainda ser um perfil de formação tradicional, pois a maioria dos planos registra a exposição teórica do conteúdo como a principal técnica didática, deve-se considerar que ela ocorreu, muitas vezes, associada a outra estratégia de ensino. Isso demonstra uma iniciativa do docente em inovar, estar atento ao perfil do aluno e buscar os meios para favorecer seu aprendizado.

O conceito atualmente utilizado na nova proposta pedagógica de metodologias ativas de ensino-aprendizagem considera que os alunos não aprendem de maneira igual o mesmo conteúdo e ao mesmo tempo. Nesse sentido,

o PP do curso apresenta em sua carga horária docente o atendimento ao aluno (AA), considerado uma tentativa de sanar as dificuldades individuais dos acadêmicos.

Essa postura mostra uma crescente articulação com a dimensão metodológica descrita no PP, que busca uma interação entre a comunidade acadêmica e social, buscando novas formas de aprimorar o conhecimento e de formar um aluno mais completo, articulado, valorizando os diferentes saberes envolvidos no processo de formação, e não apenas a transmissão de conhecimentos. Esse processo não ocorre pelo conhecimento dos docentes do PP e suas dimensões norteadoras, pois foi constatado nas entrevistas que a maioria desconhece o PP em sua íntegra, fazendo uso apenas dos conhecimentos sobre a grade e carga horária. Pode-se associar esse novo pensamento docente a sua qualificação profissional, como fonte de ampliação dos horizontes do conhecimento didático e metodológico.

7.3 Divergências nas metodologias de ensino

A Figura 8 relata as divergências encontradas entre os PP, planos de ensino, percepção docente e discente em relação aos aspectos pedagógicos e metodológicos da prática docente.

Apesar das mudanças metodológicas promovidas pelos docentes, a percepção dos alunos participantes da oficina discente mostrou-se divergente em relação ao aprendizado da competência da liderança e no desenvolvimento da comunicação. Estes relatam que essa aprendizagem não foi de qualidade, pois não é uma atitude fácil de aprender, necessitando um processo mais longo e contínuo durante o curso. A sugestão de serem incorporados esses componentes desde as primeiras disciplinas do curso parece plausível e uma estratégia importante para adequação do currículo e metodologia de ensino docente às DCNENF.

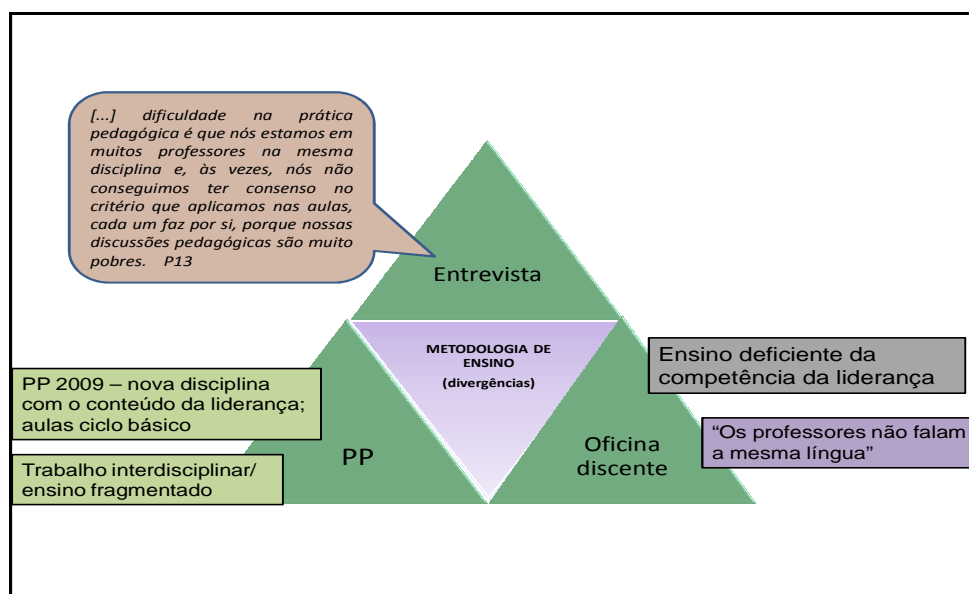


FIGURA 8 – ESQUEMA REPRESENTATIVO DAS DIVERGÊNCIAS NOS MÉTODOS DE ENSINO
 FONTE: O autor, 2011.

Encontra-se em vigor conforme a nova grade curricular de cinco anos, uma disciplina sobre a História da Enfermagem que é ofertada no 1º ano do curso, com o objetivo aproximar o aluno da profissão e outra, a disciplina Saúde, Sociedade e o Trabalho de Enfermagem, ofertada no 2º ano, que valoriza alguns aspectos do processo de trabalho em enfermagem como liderança, tomada de decisão, trabalho em equipe, visão e assistência integral ao ser humano e o SUS. Nesse sentido, percebe-se a tentativa de romper com a estrutura biologicista e introduzir uma nova dinâmica de ensino, tornando o aprendizado gradual e interligado com outras disciplinas, valorizando o conhecimento e as práticas voltadas para a formação política e complexa da atenção básica, eixo central do curso.

Outra mudança foi a participação de docentes enfermeiros ministrando aulas nas disciplinas da grade básica, como anatomia e fisiologia. Essa foi uma sugestão dos alunos na oficina discente como uma forma de aproximação dos profissionais para o desenvolvimento de um olhar mais humanista que será contemplado nas outras disciplinas ao longo do curso.

O docente também percebe que necessita de qualificação para atender a essa nova realidade de ensino onde se preconiza uma parceria com os alunos na construção do aprendizado, e em que o professor não é mais o único detentor do

poder e saber e o aluno mero espectador. A transformação está no conceito de que o aluno é o principal responsável por sua formação e o docente apenas direciona esse processo. Essa mudança ainda está sendo absorvida pelos docentes que, conforme relatam nas entrevistas estão em constante processo de adaptação ao sistema e suas articulações.

No entanto, para que essa mudança não seja apenas conceitual, os métodos de abordagem pedagógica utilizados pelos docentes precisam estar em consonância com a proposta filosófica, conceitual e metodológica do curso, para que a prática se desenvolva de forma coerente e concisa. É o que tem sido vivenciado no Departamento de Enfermagem quanto às divergências existentes em relação aos critérios metodológicos e avaliativos, decorrentes de níveis de qualificação e experiência docente diferenciados. A repercussão que esse fato promove no processo de aprendizagem foi apontada quando os alunos, durante a oficina, reconhecem essas divergências e relatam que “os professores não falam a mesma língua”, o que gera insegurança e desencontros.

Outra divergência ocorre quando o grupo de professores não se estrutura para trabalhar em conjunto. As variadas concepções sobre ensino e aprendizagem penetram em um cenário onde não há adesão ao instrumento norteador das ações – o projeto pedagógico. Muitos docentes colocaram nas entrevistas, desconhecer os elementos norteadores de sua prática pedagógica para atender ao curso, pois a construção não se deu de forma coletiva, através de discussões e participação de todos. Dessa forma, não se sentem na obrigação de comprometer-se com as propostas descritas no PP.

Dentre as propostas metodológica e política do PP é citado o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar e de pesquisa. Essa é uma questão que envolve diretamente os docentes de outras áreas do conhecimento que ministram aulas no ciclo básico. Conforme narrado nas entrevistas, é muito difícil a adequação psicológica, intelectual e de conhecimento da realidade do outro. Não há uma interação, entre esses docentes com os demais docentes enfermeiros.

Os docentes do ciclo básico não têm conhecimento do PP e não são envolvidos nas necessidades do curso, que se concentram no âmbito do Departamento de Enfermagem. A dinâmica social e estrutural da instituição é um obstáculo para a integração entre as disciplinas, o que gera dificuldades de

articulação de conhecimentos e conteúdos dentro do curso. Os projetos de pesquisa que, por ora, estimulam o trabalho interdisciplinar com a grade curricular rígida acabam não sendo administráveis nem pelos professores nem pelos alunos.

Assim, pode-se afirmar que a formação do enfermeiro neste cenário ainda é fragmentada, e como consequência gera um profissional que atua individualmente, buscando seus interesses, embora esteja inserido em um contexto multiprofissional, mas com uma ideologia igualmente compartimentalizada. Nesse contexto, como falar em princípios norteadores de um profissional crítico, reflexivo, líder, que saiba trabalhar em equipe - interdisciplinar e multiprofissional - se a sua formação continua fragmentada, desarticulada, centrada na sua área específica de conhecimento e atuação? A mudança principal deve vir do processo de formação e para isso os profissionais envolvidos precisam comprometer-se com essa mudança.

Na perspectiva da formação para a docência, os acadêmicos também ressaltam em suas reflexões a ausência de licenciatura em Enfermagem sendo disponibilizada pela universidade, identificando esse problema como uma forma de desmotivação para ser docente. Os docentes também entendem da mesma maneira, que a qualificação, principalmente do ingressante na carreira, deveria ser promovida numa articulação interdisciplinar pela instituição.

7.4 Conversando sobre o Processo de Avaliação

As divergências entre o PP e os planos de ensino surgem quando são investigadas as formas de avaliação do discente. A Figura 9 demonstra as diferentes questões que permeiam a prática avaliativa, de acordo com os resultados das pesquisas.

Dos 246 planos de ensino, em 200 prevaleceu a prova escrita, seguida pela apresentação de trabalhos, encontrada em 110 documentos. Outras formas utilizadas para avaliação, em ordem de maior registro nos planos de ensino são: participação em aula (87), utilização de instrumento específico para avaliação de ensino clínico (45), prova prática (42), relatórios (40), trabalhos individuais escritos (37), estudos de caso (33), trabalhos de pesquisa (26), resenhas (19), trabalhos

desenvolvidos em campo (13), resumos (12), resolução de exercícios (12), produção de texto (12), avaliação realizada pelo enfermeiro do campo (10), auto-avaliação (10), prova oral (5), portfólio (3) e atividade de monitoria (2).

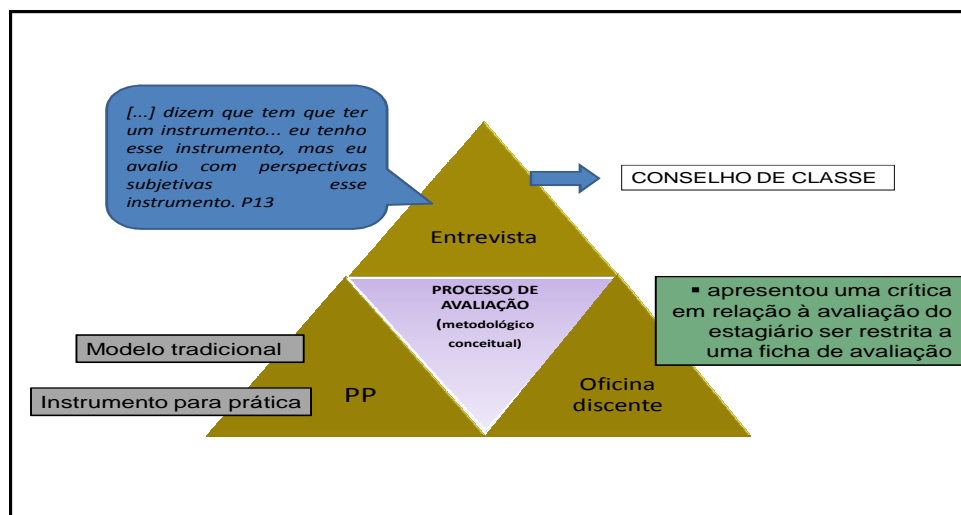


FIGURA 9 – ESQUEMA DOS DADOS REFERENTES AO PROCESSO DE AVALIAÇÃO
FONTE: O autor, 2011

Vale ressaltar que, na maioria dos planos de ensino os critérios de avaliação não estão bem descritos, dificultando o entendimento do aluno sobre o que está sendo avaliado. Além disso, o docente pode permanecer dentro do sistema tradicional, demonstrando detenção do poder do conhecimento e da nota, influenciado pelos seus próprios critérios.

No referente ao processo de avaliação, percebe-se a influência do sistema educacional no sentido de medir quantitativamente seus alunos e a qualidade da educação relacionada ao percentual de aprovações. Desse modo, não são contempladas as dimensões filosóficas, conceituais e políticas preconizadas no PP, pois a avaliação é utilizada com intuito regulador, o que não fomenta no aluno o pensamento crítico e a reflexão sobre sua realidade e escolhas.

Segundo Martínez, Cibanal e Pérez (2010, p.132) o processo de avaliação está permeado de conceitos, a dizer: “diga-me como avalias e te direi que tipo de profissional eres”. Interessante como essa afirmativa reflete bem o momento atual no Curso de Enfermagem, onde os docentes sentem-se inseguros em relação a seus critérios de avaliação, onde buscam novas metodologias, mas ao mesmo tempo resistem a se comprometerem com discussões pedagógicas. Cada um avalia

do jeito que acha melhor e, desse modo, continuam na inércia da subordinação aos esquemas institucionais de qualificação do aluno.

Os alunos criticam o fato de serem avaliados exclusivamente pelos critérios descritos nos instrumentos argumentando que produzem muito mais do que é considerado. Alguns docentes também não se sentem confortáveis com esse modo de avaliação, percebendo-o como limitante na observação do desenvolvimento do aluno e reconhecendo que realizam uma prática mais subjetiva do que o seguimento do instrumento. Na verdade, o instrumento é apenas um guia básico de critérios técnicos, científicos e práticos que o aluno deve desenvolver durante suas atividades práticas e no estágio, não devendo ser a única forma de avaliação.

Essas questões divergentes durante a avaliação são discutidas no conselho de classe da disciplina, o que resulta numa mudança na prática do docente em reconhecer as diferenças entre os colegas, a necessidade de um consenso para uma melhor clareza sobre os critérios e expectativas dos docentes em relação ao desempenho do aluno. Essa iniciativa sinaliza também um avanço em direção ao trabalho em equipe e a uma aproximação para implementação de discussões pedagógicas entre os docentes.

Outro fator de igual relevância identificado nesta pesquisa foi o estilo de coordenação da disciplina que, segundo os alunos, definida como hierárquica e autocrática sugerindo pouca abertura e interação entre o docente e o grupo. Esse processo requer uma desconstrução do sistema educativo tradicional ainda vivenciado por muitos docentes, que apresentam dificuldades em encontrar sua função nesse meio acadêmico de significativas transformações pedagógicas.

Neste estudo, considera-se que o docente de ensino superior não é valorizado por sua formação prévia pedagógica e que, para oferecer um ensino de qualidade são necessárias diferentes mobilizações de saberes. Atualmente, o saber da experiência profissional na área em que se irá lecionar é mais requisitado, delegando-se a um segundo plano os saberes pedagógicos que são igualmente ou mais importantes para a articulação política que se propõe o PP do curso.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Não haveria criatividade sem a curiosidade
que nos move e que nos põe pacientemente
impacientes diante do mundo que não
fizemos acrescentando a ele algo que
fazemos”
Paulo Freire*

Eram inúmeras as inquietações pessoais para desvendar esse velho-novo mundo da docência, compreender seus caminhos e significados e, por fim escolher o caminho a trilhar. Estudar sobre o ensino superior de Enfermagem e como a prática docente se desenvolve, abarcando todas as possíveis relações, contribuições e contradições, permitiram uma aproximação concreta desse universo de possibilidades.

O estudo teve como objetivo principal realizar uma análise dos elementos conceituais, filosóficos, metodológicos e políticos que fundamentaram o Curso de Enfermagem e a prática docente de uma instituição superior. Especificamente, buscou identificar os elementos conceituais, filosóficos, metodológicos e políticos que fundamentaram a prática docente nos 11 anos do Curso de Enfermagem, descrever como as práticas docentes se desenvolveram durante os 11 anos do Curso de Enfermagem e, de posse destes dados, realizar uma discussão sobre esses elementos que sustentam as práticas docentes de um Curso de Enfermagem.

Esses objetivos foram alcançados, pois foi possível realizar todas as etapas da pesquisa de modo a esclarecer as relações existentes entre os elementos e a prática do docente. Foi possível também determinar as influências internas e externas a que estão submetidos os docentes e como eles interagem com elas.

Em relação aos elementos presentes nos PP referente aos objetivos do curso, constatou-se que desde a sua instituição, o embasamento conceitual, filosófico, metodológico e político estiveram presentes. Destaca-se que nos primeiros projetos (1999 e 2001), devido à estruturação e reconhecimento do curso, os elementos conceituais e metodológicos foram mais marcantes. Nos PP de 2006 e 2009, os elementos conceituais e filosóficos buscaram atender às exigências de

adequação do curso às DCNENF, em detrimento da definição da forma metodológica como seriam trabalhados os novos paradigmas de perfil profissional generalista, crítico, reflexivo, com competências para desenvolver atividades para melhoria da saúde da coletividade, compreendendo o ser humano de forma integral.

A indefinição de um método de trabalho conjunto entre os professores e o desconhecimento sobre os elementos norteadores da formação a ser ofertada pelo curso permitiu a abertura de uma lacuna no processo ensino-aprendizagem e nas relações interpessoais. Os docentes desenvolvem suas práticas de maneira individualizada, seguindo os próprios critérios de ensino e avaliação, pois não se sentem compromissados com as propostas descritas e, também não são motivados a participar de discussões pedagógicas para um consenso entre os conceitos e metodologias a serem utilizadas.

Essas divergências são percebidas pelos acadêmicos do curso, quando referem a existência de incoerências no processo de ensino e nas metodologias de trabalho entre os docentes do curso. Ao refletirem sobre as DCNENF e a realização de atividades acadêmicas que promovessem o desenvolvimento das competências descritas ao longo dos 4 anos do curso, percebem como o conhecimento foi fragmentado, e as competências de liderança, tomada de decisão e comunicação não foram adequadamente desenvolvidas, pois as disciplinas não são integradas e cada professor desenvolve a prática a sua maneira, sem conexão com as demais disciplinas.

Reflexo dessa realidade são os planos de ensino que acompanharam em parte a proposta dos PP, pois ainda demonstram uma conformação tradicional de ensino e avaliação. Essa dificuldade pode estar relacionada à influência dos parâmetros institucionais exigidos, como um currículo sem flexibilidade para proporcionar espaços de desenvolvimento de outras formas de formação como pesquisa, extensão e trabalhos em campo, situações que demandam tempo de carga horária.

Entre os anos de 2006 a 2010, os planos de ensino esboçaram a incorporação de novas estratégias de ensino e avaliação, reflexo do incremento na qualificação docente. Os docentes referem que após a qualificação profissional sentem-se muito mais aptos pedagógica e didaticamente para responder às necessidades do curso e do aluno.

Estes docentes sentem-se mais livres para reconhecer que a construção do conhecimento não se dá em uma via apenas, mas em conjunto com o discente. Nesses últimos anos, as estratégias metodológicas buscaram agregar o conhecimento e participação do aluno, envolvendo-o desde o início do processo formativo, através da valorização de uma avaliação mais participativa. No entanto, ainda é uma atitude tímida, pois os alunos não se reconhecem responsáveis pela própria formação, ainda estão contaminados pelo modelo de ensino verticalizado.

Em relação à influência discente, pode-se considerar que a imaturidade, os alunos com dificuldades oriundas da formação no ensino fundamental e médio, a indecisão sobre a carreira escolhida, e os programas de inclusão do governo facilitadores do acesso à Universidade fazem parte da realidade institucional na qual o docente deve estar preparado para atuar. São aspectos dificultadores em sua prática, pois necessita o desenvolvimento da sensibilidade, da adequação ao contexto de forma coerente, da motivação, da capacidade para atuar em um contexto de múltiplas realidades.

Nesse sentido, o processo de avaliação é destacado como a grande preocupação e dificuldade do docente, pois envolve a reflexão de determinados parâmetros relacionados à qualidade da formação ofertada, ao posicionamento metodológico e didático do docente no decorrer do processo de ensino, a percepção das formas de aprendizado singular de cada aluno e às exigências institucionais. É um momento de tensão devido à necessidade de o docente estar atento e ter que responder a essas questões.

Apesar das controvérsias, foram identificados avanços e desafios a serem superados. O corpo docente aumentou em número e qualificação, mostrando a crescente preocupação e valorização com a formação. As metodologias utilizadas no processo de ensino, ainda que timidamente, favorecem a interação professor-aluno. O processo de avaliação, ainda tenta-se estruturar por meio de instrumentos e discussões em conselhos de classe, mas indicam um entendimento da necessidade de articular valores, conceitos, percepções e conhecimentos entre os docentes.

Entre os desafios, destacam-se ainda, a necessidade de fomentar uma maior interação entre os docentes, através de discussões pedagógicas, grupos de

estudo, de modo a articular os distintos saberes para um trabalho em conjunto em prol do desenvolvimento do Curso de Enfermagem e de uma formação de qualidade.

Há que se considerar que cada docente é originário de uma escola, um sistema e traz consigo uma bagagem de conhecimentos e costumes que, constantemente, precisam adequar-se ao contexto no qual está inserido. Isso pode promover instabilidades relacionadas a esse processo de adaptação pessoal e coletiva, mas sobretudo, deve ser percebido como oportunidade de formação pessoal, pois esta acontece diante os desafios impostos pela profissão, através das práticas cotidianas. Trata-se de uma formação constante, ilimitada, pois a realidade está constantemente exigindo movimento, transformação, renovação para suprir as necessidades de cada época.

A desmotivação ocorre quando diminuem as esperanças ou os esforços empreendidos não resultam positivamente para o eu subjetivo existente em cada docente. No entanto, ser docente refere-se a uma prática idealista e crítica, onde a emoção duela constantemente com a razão e o dever, renovando-se em cada encontro, em cada planejamento, em cada discussão, em busca do processo de formação ideal.

Durante o estudo, a desmotivação e desvalorização foram relacionadas pelos docentes como influenciadores em sua prática. Percebe-se um consenso nesse sentido, indicando que todos necessitam quebrar as barreiras pessoais que os separam, posicionar-se firmemente diante da própria formação para terem condições de empreenderem novos rumos pedagógicos em benefício pessoal e do curso.

O estudo conduziu a uma reflexão para buscar compreender se os elementos descritos no projeto pedagógico norteiam a prática docente ou se é a *práxis* do docente que reflete o PP. Sem um direcionamento dos caminhos a seguir, o docente é levado à deriva, tendo que construir sua estrada solitariamente, à mercê de suas próprias experiências. A formação docente ocorre diariamente e a prática desenvolve-se de acordo com o aprendizado, por isso ela pode ser coerente ou não. Trata-se, fundamentalmente, de quanto o docente está aberto a aprender e superar as debilidades, o quanto ele quer comprometer-se com a mudança interna, pessoal e, externa, institucional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S. Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. **Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación**. v. 15, n. 2, 2007.

ALMEIDA, M.C.P *et al.* Enfermagem enquanto disciplina: que campo de conhecimento identifica a profissão? **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 62, n.5, p. 748-52, set-out, 2009.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P *et al.* **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANASTASIOU, L.G.C; ALVES, L.P. **Processos de Ensino na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3 reimpressão, Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.

ARAÚJO, D.V; SILVA, C.C; SILVA, A.T.M.C. Formação de força de trabalho em saúde: contribuição para a prática educativa em enfermagem. **Revista Cogitare Enfermagem**, v.13, n.1, p.10-17, jan/mar, 2008.. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/cogitare/article/view/11944/8428>>. Acesso em: 01/10/2011.

BACKES, D. S *et al.* O Produto do Serviço de Enfermagem na Perspectiva da Gerência da Qualidade. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v.28, n.2, p.163-70, 2007.

BAIS, D. D. H. **Política nacional de atenção básica à saúde, formação acadêmica e a atuação profissional do enfermeiro aproximações e distanciamentos.** Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARRIOS, S.G *et al.* Tendências históricas no conhecimento da enfermagem e o Sistema único de saúde. **Revista de Enfermagem da UFSM**, v.1, n.1, p.133-141, Jan/Abr. 2011.

BORDENAVE, D.J; PEREIRA, A.M. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 12 ed. Petrópolis:Vozes, 1991

BORDENAVE, D.J; PEREIRA, A.M. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 30 ed. Petrópolis:Vozes, 2011

BRASIL. Conselho Nacional de Secretários de Saúde. Sistema Único de Saúde / Conselho Nacional de Secretários de Saúde. – Brasília: CONASS, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Secretários de Saúde. SUS: avanços e desafios / Conselho Nacional de Secretários de Saúde. – Brasília: CONASS, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES n. 3, de 7 de novembro de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 9 nov. 2001. Seção 1, p. 37.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília (DF) 23 dez. 1996; Seção 1, p. 833-41.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16207:projeto-de-lei-preve-que-os-estados-e-municipios-criem-planos-de-educacao&catid=211&Itemid=86>. Acesso em: 13/01/2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Executiva. Sistema Único de Saúde (SUS): princípios e conquistas. Brasília: MS, 2000.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. Aprender SUS: O SUS e o os cursos de graduação da área da Saúde. [On line]. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/aprendersus.pdf>>. Acesso em: 15/12/2010.

CABRAL, IE; SOUSA I, E,O; COELHO, M,J. Projeto Pedagógico de Enfermagem e a Formulação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação: uma análise crítica. **Caderno de Currículo e Ensino**, Rio de Janeiro, v. 3, n.5, jun. 2002.

CAMARGO, A.; MAUÉS, O. As Mudanças no mundo do trabalho e a formação dos profissionais da educação no contexto da LDB: o currículo em questão. In: BITTAR, M; OLIVEIRA, J.F; MOROSINI, M. (org.). **Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (Coleção Inep 70 anos, v.2)

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em : <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapes>>. Acesso em: 08/01/2012

CECCIM, R. B; FEUERWERKER, L. C. M. Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.20, n.5, 2004. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/csp/v20n5/36.pdf>>. Acesso em: 15/05/2010.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COORDENADORIA CENTRAL DE PROCESSOS SELETIVOS – COORPS. Universidade Estadual do Centro Oeste. Guarapuava, PR, 2011.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1999. 288p. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&o_obra=14470>. Acesso em: 16/01/2011.

DEMO, P. **A nova LDB: ranços e avanços**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004

DEMO, P. Professor - profissional da aprendizagem. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Enfermagem**, v. 1, n. 1, Julho, 2009. p.44-65. Disponível em: <<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/enfermagem/article/view/72>>. Acesso em: 01/09/2011.

DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da educação superior: múltiplas regulações e reforma universitária no Brasil**. Trabalho Apresentado no VII SEMINÁRIO DA REDE ESTRADO, jul.2008, Buenos Aires. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Luiz%20Fernandes%20dourado.pdf>. Acesso em: 07/01/2011.

DUARTE, T. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). **CIES – Centro de Investigação e Estudos em Sociologia**. 2009 Disponível em: http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf. Acesso em: 11/01/2011.

EBISUI, C. T. N. **Trabalho docente do enfermeiro e a síndrome de Burnout: Desafios e perspectivas**. Tese (Doutorado Enfermagem Psiquiátrica) 250 f.- Escola de Enfermagem de Ribeirão preto - USP, 2008.

FELDFEBER, M. La regulación de La formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n. 99, maio/ago, 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/revista/rev/rev99.htm>>. Acesso em: 01/11/2011.

FERNANDES, J. D. A Trajetória do ensino de graduação em enfermagem no Brasil. In: TEIXEIRA, E *et al.* **O ensino de graduação em enfermagem no Brasil: o ontem, o hoje e o amanhã**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p. 09-21, 2006.

FERREIRA JUNIOR, M. A. Os reflexos da formação inicial na atuação dos professores enfermeiros. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 61, n. 6, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003471672008000600012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08/10/2011.

FEUERWERKER, L; ALMEIDA, M. Diretrizes curriculares e projetos pedagógicos: é tempo de ação! **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v.56, n. 4, 2003.

FONSECA, M. A Gestão da educação Básica na Ótica da Cooperação Internacional: um salto para o futuro ou para o passado? VEIGA, I. P. A; FONSECA, M. (org). In: **As Dimensões do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 7. ed. 2010.

FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, jan./abr, 2008. p. 109-126. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n1/a08v34n1.pdf>>. Acesso em: 20/10/2011.

FRAUCHES, C.C. **Diretrizes curriculares para os cursos de graduação**. Brasília: ABMES Editora, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GARANHANI, M. L; VALLE, E. M. **EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM**: análise existencial em um currículo integrado sob o olhar de Heidegger. Londrina: Edue, 2010.

GAVIRIA NOREÑA, D.L. La evaluación del cuidado de enfermería: un compromiso disciplinar. **Investigación y Educación en Enfermería**, v. 27, n.1, p.24-33, 2009.

GEOVANINI, T. A Enfermagem no Brasil. GEOVANINI, T *et al* (org). In: **História da Enfermagem**: versões e interpretações. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2005.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
GOMES, R. M. **As Mudanças no mundo do trabalho e a qualificação do trabalho em saúde**. Tese (Mestrado em Educação) 189 p - Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

IANNI, O. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 14. ed. 2007.

IBGE – Instituto brasileiro de geografia e Estatística. **CIDADES@**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=410940#>>. Acesso em: 20/11/2010.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões de Nossa Época).

ITO, E.E *et al*. O ensino de enfermagem e as diretrizes curriculares nacionais: utopia x realidade. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v.40, n.4, Dec. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v40n4/v40n4a16.pdf>> Acesso em: 15/08/2010.

KANTORSKI, L. P. As Transformações no Mundo do Trabalho e a Questão da Saúde: algumas reflexões preliminares. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v.5, n.2, abril, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v5n2/v5n2a02.pdf>> Acesso em: 24/05/2010.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Revista Educação e Sociedade**, n. 68, Dezembro, 1999. p. 163-183. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf>>. Acesso em: 05/11/2011.

KURGANT, P. **Administração em enfermagem**. São Paulo: E.P.U, 1991.

LAMARRA, N.F. Los sistemas de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina: situación, problemas y perspectivas. In: RISTOFF,D; SEVEGNANI, P. (org.). **Modelos Institucionais de Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 327 p.

LEININGER, M. Nursing and anthropology: two worlds to blend. In:_____. **The Nature of Nursing and Its Contribution to Anthropology**. Ohio: Greyden Press, 1994, p. 28-44.

LUNARDI, V.L *et al*. Processo de trabalho em enfermagem/saúde no Sistema Único de Saúde. **Enfermagem em Foco**, v.1, n.2, p.73-76, 2010.

MACHADO, M. H. **Profissões de saúde**: uma abordagem sociológica. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1995.

MADEIRA, M. Z. A; LIMA, M. G. S. B. A prática pedagógica das professoras de enfermagem e os saberes. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v.60, n. 4, Brasília, Julho/Agosto, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672007000400008>>, Acesso em: 10/09/2011.

MANFREDI, S. M. Qualificação e educação: Reconstruindo nexos e inter-relações. In: SAUL, A.M; FREITAS, J. C. de. (org.) **Políticas públicas de qualificação**: desafios atuais. São Paulo: A+ Comunicação, 2007.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação de professores autênticos**, Belo Horizonte, v.1, n. 1, ago-dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 03/04/2011.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTÍNEZ, J. R; CIBANAL, L.; PÉREZ. M. J. **Metodología y Aprendizaje en El Espacio Europeo de Educación Superior**: de la teoría a la práctica. Espanha: Universidad de Alicante, 2010

MARX, K. **O Capital - Crítica Da Economia Política**. v. 1. Editora Nova Cultural Ltda, 1996.

MATOS, E. **Novas Formas de Organização do Trabalho e Aplicação na Enfermagem**: possibilidades e limites. 140 p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

MEHRY, E.E; FRANCO, T. B. **O Trabalho em Saúde**. EPJV/FIOCRUZ, nov.2005. Disponível em: <<http://www.uff.br/saudecoletiva/professores/merhy/>> Acesso em: 31/01/2011.

MELO, E.C.P; CUNHA, F.T.S; TONINI, T. Políticas de saúde pública. In: FIGUEIREDO, N. M. A (org). **Ensinando a cuidar em saúde pública**. São Caetano do Sul, SP, Ed. Difusão, 2004.

MENDES GONÇALVES, R, B. **Práticas de saúde**: processos de trabalho e necessidades. São Paulo: CEFOR, 1992.

MERINO, M.F.G.L. *et al*. Instrumentos e técnicas avaliativas de estudantes de Enfermagem. **Revista Ciência, Cuidado e Saúde**, v. 5, n. 2, Maringá, p. 147-157, maio/ago, 2006.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11ª ed. Editora Hucitec. São Paulo, p. 241-242, 2010.

MINAYO, M.C.S; ASSIS, S.G; SOUZA, E.R (org.). **Avaliação por Triangulação de Métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MIRANDA, K. O processo de trabalho docente: interfaces entre a produção e a escola. Biblioteca técnica Senac, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, maio/ago, 2006. e-book. Disponível em: < http://www.senac.br/BTS/322/bts32_2-artigo4.pdf>. Acesso em: 10/10/2011.

MONTEZELLI, J. H; PERES, A. M; BERNARDINO, E. Demandas institucionais e demandas do cuidado no gerenciamento de enfermeiros em um pronto socorro. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v.64, n.2, p. 348-354, 2011.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v64n2/a20v64n2.pdf>>. Acesso em: 30/08/2011

MOROSINI, M. C. O professor do ensino superior na sociedade contemporânea. In: ENRIGONE, D (org.); STOBÄUS, C.D *et al.* **A Docência na Educação Superior: sete olhares**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p.95-97. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=H4xTGU1PRIAC&lpg=PP1&dq=a%20doc%C3%A2ncia%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior%3A%20sete%20olhares%5D&hl=ptBR&pg=PP1#v=onepage&q=a%20doc%C3%A2ncia%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior:%20sete%20olhares%5D&f=false>>. Acesso em: 05/09/2011.

NEIVA, C.C. **Temas atuais de educação superior**: proposições para estimular a investigação e a inovação. Brasília: ABMES, 2006.

NOBREGA-THERRIEN, S.M *et al.* Projeto Político Pedagógico: concepção, construção e avaliação na enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v.44, n. 3, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62342010000300018&script=sci_arttext> Acesso em: 15/02/2011.

NOBREGA-THERRIEN, S.M; THERRIEN, J. Ensino e Pesquisa nos cursos de graduação em educação e saúde: apontamentos sobre a prática e análise dessa relação. **Revista da Faced**, n. 10, 2006. Disponível em <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/article/view/2718/1928>> Acesso em: 15/02/2011.

OLIVEIRA, D.C. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Revista de Enfermagem da Uerj**, Rio de Janeiro, v.16, n.4, p.569-76, out/dez, 2008. Disponível em: <<http://files.bvs.br/upload/S/01043552/2008/v16n4/a569-576.pdf>>. Acesso em: 05/11/2010.

OPAS. **Carta de Ottawa para a promoção da saúde**. 1986. Disponível em: <www.opas.org.br/promocao/uploadArq/Ottawa.pdf> . Acesso em: 01/01/2011.

PEREIRA, M. J.B *et al.* A enfermagem no Brasil no contexto da força de trabalho em saúde: perfil e legislação. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v.62, n.5, p. 771-7, set-out. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672009000500022&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10/01/2011.

PERES, A. M. **Competências Gerenciais do Enfermeiro**: relação entre as expectativas da instituição formadora e do mercado de trabalho. 250 p. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PERRENOUD, P. **Construindo competências desde a escola**. Tradução por: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIERANTONI, C.R; VARELLA, T.C; FRANÇA, T. **Recursos Humanos e Gestão do trabalho em saúde**: da teoria para a prática. Brasília: Ministério da Saúde, v. 2, 2004. Disponível em: http://www.bra.opsoms.org/rh/publicacoes/textos/gestao_p.pdf>. Acesso em: 10/11/2010.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S.G; Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, S.G (org.) CAMPOS, E.N *et al.* **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Saberes da Docência).

PIRES, D. A enfermagem enquanto disciplina, profissão e trabalho. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília v. 62, n.5, set-out, 2009.

PIRES, D. Novas formas de organização do trabalho em saúde e enfermagem. **Revista Baiana de Enfermagem**, Salvador, v.13, n. 172, 2000.

RANA. **Sistema De Acreditación De Carreras Universitarias Para El Reconocimiento Regional De La Calidad Academica De Sus Respectivas Titulaciones En El Mercosur Y Estados Asociados** - Manual De Procedimientos Del Sistema. 2008/2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/manual_sistema_arcusur.pdf> . Acesso em: 10/05/2010.

RIBEIRO, F. As Transformações no mundo do trabalho. **Revista da Faculdade de Direito de Campos**, ano VII, n.9, p. 593-620, dez. 2006. Disponível em: http://bdjur.stj.gov.br/xmlui/bitstream/handle/2011/24709/transforma%C3%A7oes_mundo_trabalho.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14/11/2010.

RICHARDSON, R.J. e col. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3.ed. 10. reimpressão. São Paulo: Atlas, 2009.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época, 16).

RIZZOTTO, M. L. F. **História da Enfermagem e sua relação com a saúde pública**. Goiania: AB, 1999.

RODRIGUES, F. C.P; LIMA, M. A. D. S. A multiplicidade de atividades realizadas pelo enfermeiro em unidades de internação. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v.25, n.3, p.314-22, 2004.

RODRIGUES, M. T. P; MENDES SOBRINHO, J. A. C. Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v.61, n.4, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003471672008000400006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08/10/2011.

RODRIGUES, R.M; CONTERNO, S. F.R. A formação docente para a prática educativa em Enfermagem no Brasil: revisitando a história e refletindo sobre o presente. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Enfermagem**, v. 1, n. 1, Julho, 2009. p. 90-117. Disponível em: <<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/enfermagem/article/view/68>>. Acesso em: 04/10/2011.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, J. G; GÓMEZ, A. L P. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução por: Ernani F. da Fonseca. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTIAGO, A, R, F. Projeto político pedagógico e organização curricular: desafios de um novo paradigma. In: VEIGA, I. P. A; FONSECA, M. **As Dimensões do projeto político pedagógico: novos desafios para a escola**. 7.ed. Campinas: SP, 2010.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41ª ed. rev. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 5).

SCHERER, Z. A.P; SCHERER, E. A; CARVALHO, A. M.P. Reflexões sobre o ensino da enfermagem e os primeiros contatos do aluno com a profissão. **Revista Latino-**

Americana de Enfermagem. v.14, n.2, 2006, p. 285-291. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v14n2/v14n2a20.pdf>>. Acesso em: 25/10/2011.

SECRETARIA DE ESTADO DA SAÚDE DO PARANÁ. SESA/PR.
<<http://www.sesa.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=2752>>.
Acesso em: 02/11/2011

SILVA, M.G *et al.* Processo de Formação da(o) enfermeira(o) na contemporaneidade: desafios e perspectivas. **Revista Texto e Contexto de Enfermagem**, Florianópolis, v.19, n.1, jan-mar. 2010.

SILVA, R.P.G; RODRIGUES, R. M. Sistema Único de Saúde e a graduação em enfermagem no Paraná. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v.63, n.1, 2010.

SILVA, S.T. **A qualificação para o trabalho em Marx**. 272 f.Tese (Doutorado em Economia), Universidade Federal do Paraná, 2005.

SOUZA FILHO, A. O ideal de universidade e de sua missão. MOLL, J.; SEVEGNANI, P. (org.) In: **Universidade e mundo do trabalho**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educacional Superior em Debate, v.3)

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TEIXEIRA *et al.* Enfermagem. HADDAD, A.E *et al* (org.). In: **A trajetória dos cursos de graduação na área da saúde: 1991 a 2004**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

THURMOND, V. A. The Point of Triangulation. **Journal of Nursing Scholarship**, v. 33, n.3, p. 253-258, 2001. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jnu.2001.33.issue-3/issuetoc>>. Acesso em: 09/01/2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRONCHIN, D. M. R. *et al.* Instrumento De Avaliação Do Aluno Com Base Nas Competências Gerenciais Do Enfermeiro. **Revista Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 21, n. 2, 2008. Disponível em:

http://Www.Scielo.Br/SciELO.Php?Script=Sci_Arttext&Pid=S010321002008000200020&Lng=En&Nrm=Iso>. Acesso em: 23/10/2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE. DIRAI. Diretoria de avaliação institucional. **Mapa dos campi universitários da Unicentro**. Guarapuava, 2011. Disponível em: <<http://www.unicentro.br/unidades/default.asp>>. Acesso em 30/10/2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE. DIRAI. Diretoria de avaliação institucional. **Histórico Institucional Unicentro**. 2011. Disponível em: <http://www.unicentro.br/dirai/historico/historico_unicentro_rec.pdf>. Acesso em: 10/09/2010.

VALADARES, G.V; VIANA, L. O. A Globalização, as formas de organização do trabalho e a enfermagem. **Revista de Enfermagem da Escola Anna Nery**, v. 9, n.1, p. 116-123, abr. 2005.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político pedagógico. In: VEIGA, I. P. A; RESENDE, L.M.G de (org). **Escola: Espaço do projeto Político Pedagógico**. 15. Ed, Campinas, SP: Papirus, 2010.

VIEIRA, R. A; MACIEL, L.S.B. Repercussões da acumulação flexível no campo Educacional: o professor temporário em questão. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, abr. 2011, p. 156-169. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art12_41e.pdf>. Acesso em: 03/10/2011.

WITT, R. R. **Competência da Enfermeira na Atenção Básica**: contribuição a construção das funções essenciais em saúde pública. 336 p. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Universidade São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - CARTA DE APRESENTAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA AO CURSO DE ENFERMAGEM DA UFPR

À Coordenadora do Curso de Enfermagem da Unicentro,

Sou aluna do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e venho por meio desta apresentar o projeto de pesquisa para o desenvolvimento de minha tese de dissertação orientada pela Profª Drª Aida Maris Peres. Solicito autorização para utilizar durante as etapas de coleta e análise de dados, documentos dessa instituição de ensino superior referentes ao Projeto Político Pedagógico e os Planos de Ensino do Curso de Enfermagem.

O projeto de pesquisa foi intitulado provisoriamente como “Análise da prática docente de um curso de graduação em enfermagem”.

A utilização dos documentos já descritos busca facilitar o alcance dos seguintes objetivos propostos: identificar os elementos conceituais, filosóficos, metodológicos e políticos que fundamentaram a prática docente durante os 11 anos de um curso de enfermagem; descrever as mudanças ocorridas na prática docente durante os 11 anos de um curso de enfermagem; discutir os elementos que sustentam o curso de enfermagem com as mudanças na prática docente nos seus 11 anos de existência.

Cabe ainda ressaltar que, por motivos éticos, o nome da instituição será mantido em sigilo, se a mesma assim o desejar.

Desde já, coloco-me à disposição para os esclarecimentos que se façam necessários e reitero o pedido de seu apoio para autorizar a utilização dos documentos solicitados, sem os quais a realização do estudo não será viável.

Agradeço desde já a atenção recebida,
Renata Oppitz de Lima e Cirne Ortiz Vargas

APÊNDICE 2 – INSTRUMENTO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

MODELO DE INSTRUMENTO DE ENTREVISTA

CARACTERIZAÇÃO:

Há quantos anos você leciona no curso de enfermagem da Unicentro?

Tem experiência docente anterior? Local e tempo de experiência:

Qual(s) disciplina(s) você lecionou no curso de enfermagem da Unicentro?

Qual a sua titulação? Há quanto tempo possui tal título?

QUESTÕES:

- 1) Quais as mudanças que você identifica na sua prática docente, no que se refere à metodologia e forma de avaliação, desde o início da sua atuação docente na UNICENTRO?
- 2) Você segue o que diz no plano de ensino da disciplina que leciona?
- 3) Você conhece o projeto pedagógico do Curso de Enfermagem da Unicentro? Qual sua opinião sobre ele?
- 4) Você possui alguma dificuldade para o desempenho de sua prática docente? Qual? E as facilidades, quais são?

APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa intitulada “ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE DE UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM” pela mestranda do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFPR, Renata Oppitz de Lima e Cirne Ortiz Vargas, sob orientação da Professora Dr^a Aida Maris Peres. A sua participação é de fundamental importância à caracterização da prática docente para a instituição de ensino superior a qual pertence.

Para tanto, será necessário que você responda as perguntas que lhe serão feitas pelo pesquisador durante as entrevistas. Os participantes deste estudo não terão ônus algum. Sua participação é livre, você não terá despesas ou receberá qualquer valor em dinheiro. Nesta pesquisa não estão previstos riscos à sua integridade física e moral, pois se trata de uma coleta de informações que acontecerá por meio de análise de documentos institucionais e das entrevistas realizadas individualmente.

O local de realização da entrevista será na instituição onde você trabalha com duração de aproximadamente 30 minutos. Ela será gravada e transcrita, respeitando-se completamente o seu anonimato. Tão logo a pesquisa termine, as gravações serão apagadas.

A entrevista tem como objetivos específicos: descrever as mudanças ocorridas na prática docente durante os 11 anos de um curso graduação em enfermagem; e, discutir as contradições e coerências encontradas entre a prática docente e os elementos conceituais, filosóficos, metodológicos e políticos descritos no Projeto Pedagógico do curso. Suas respostas contribuirão para a avaliação da formação do profissional do enfermeiro nesta instituição.

O pesquisador responsável é a mestranda Renata Oppitz de Lima e Cirne Ortiz Vargas poderá ser contatada em qualquer horário pelo telefone (42) 99262820. Prof^a Dr^a Aida Maris Peres, orientadora da pesquisa, pode ser contatada por meio do telefone (41) 3360-7252 das 14:00 às 17:00h; Ambas estão comprometidas a

obedecer ao Padrão Ético de Pesquisas vigentes no país, segundo a Resolução CNS 196/96.

Está garantido o sigilo de todas as informações que você dê, antes, durante e depois do estudo, e também seu anonimato. Você tem a liberdade de não querer participar da pesquisa ou, desistir em qualquer momento sem que isso afete suas atividades na instituição. As informações que você dará serão usadas pelas pesquisadoras para construir novos conhecimentos e serão divulgados em relatório ou publicação científica, sem que apareça o seu nome, e sim um código, para que você não seja exposto.

Eu, _____, li e compreendi as informações do texto acima. Entendi que sou livre para deixar de participar do estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão. Concordo, portanto, de livre e espontânea vontade em participar desta pesquisa.

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

Renata Oppitz de Lima e Cirne Ortiz Vargas _____

Prof^a. Dr^a Aida Maris Peres: _____

APÊNDICE 4 – ENTREVISTA PILOTO

CARACTERIZAÇÃO:

Há quantos anos você leciona no Curso de Enfermagem da Unicentro?

2 anos

Tem experiência docente anterior? Local e tempo de experiência:

Sim, 2 anos em universidade particular.

Qual(s) disciplina(s) você lecionou no Curso de Enfermagem da Unicentro?

Disciplinas de gerenciamento em Enfermagem

Qual a sua titulação? Há quanto tempo possui tal título?

Especialista em Urgências e Emergências Médicas há 2 anos, Especialista em Administração Hospitalar há 4 anos.

QUESTÕES:

5) Como você prepara suas aulas?

De acordo com o programa da disciplina eu estabeleço um cronograma para trabalhar os conteúdos. De acordo com cada conteúdo eu tento estabelecer qual a dinâmica eu vou utilizar para apresentar cada conteúdo, tipo esse é um conteúdo de uma aula mais descritiva, esse é de uma aula mais dinâmica, tento variar a forma de estornar esses conteúdos. Tento sempre aliar exemplos práticos, por exemplo, na disciplina de gestão, tento sempre colocar o aluno em situações da prática dele, experiências já vividas tentar inserir o aluno nesse contexto.

6) Quais as mudanças que você identifica na sua prática docente, no que se refere à metodologia e forma de avaliação, desde o início da sua atuação docente na UNICENTRO?

Na questão metodológica, a principal mudança vem de um perfil diferenciado do aluno, daquele de alguns anos atrás pois a questão da mudança metodológica não é só um querer, mas uma necessidade, por que o aluno vem com um perfil de não querer mais só ouvir, ouvir, nesse processo de ensino aprendizado onde tem que ter o vai e vem, tanto eu ensino quanto eu aprendo. Eu percebo dessa forma a mudança de metodologia. E a avaliação como um processo contínuo e não mais como um ponto final de uma etapa concluída, e sim, como um processo que tem que ter início, meio e fim.

7) Em que aspectos a sua qualificação na pós-graduação contribuiu para a prática docente?

É uma coincidência a minha especialização ser em administração hospitalar eu sei que as primeiras disciplinas que eu trabalhei, tanto na privada quanto na

universidade, foram em gestão. Então, isso foi muito bom para mim, pois eu posso contribuir com a questão de uma experiência vivida anteriormente. Mas a busca por essa especialização foi por uma necessidade que a graduação não atendeu. E aí eu fui buscar em uma especialização preencher uma lacuna que ficou da graduação. Na minha formação a administração era muito conceitual, muito focada em conceitos teóricos, em marcos teóricos e não em práticas vivenciadas. Como colocar a administração na prática? A teoria não mostrava isso, não tentava mostrar. Eu senti isso, essa necessidade. E aí você se forma, recebe seu diploma e, intrínseco a ele, você recebe o título de gerente de serviço, ou seja, de uma pessoa ou de várias pessoas, você é o gerente daquele serviço. E aí? Essa era a minha pergunta, como administrar se eu sentia que isso eu não consegui aprender durante a graduação.

- 8) Você segue o que diz no plano de ensino da disciplina que leciona?

Sim

- 9) Você conhece o projeto pedagógico do curso de enfermagem da Unicentro? Qual sua opinião sobre ele?

Conheço... não todo na íntegra, vou ser sincera em dizer que não conheço. Faz tempo que não leio ele, mas a parte de como são distribuídos, como funciona a matriz do curso, como funciona as disciplinas, os estágios, o que são direitos o que são deveres... essas partes assim. Não conheço aprofundado o projeto.

Eu acho que ele é bom, porém eu acredito que ele podia ter algumas modificações. Embora eu saiba que a palavra pré-requisito não é utilizada, mas acho que poderia ter um censo crítico em algumas coisas e algumas situações deveriam ter pré-requisitos, que seriam como exemplo, os alunos que tem pendência em disciplinas do 3º ano estarem indo para o internato no 4º ano. Ele deveria ter a aprovação naquela disciplina para agora ele ter o embasamento para exercer a prática. O projeto não prevê isso, né? Trabalhando no 4º ano eu vejo isso como uma necessidade.

- 10) Você possui alguma dificuldade para o desempenho de sua prática docente? Qual? E as facilidades, quais são?

No sentido de departamento, de clima organizacional, os problemas ou dificuldades que tem não influenciam na minha prática enquanto docente, mas a questão do ensino em relação aos campos de aprendizagem eu acho que nós temos necessidades, que são os campos de estágio restritos, são muitas coisas que nós não conseguimos fazer o aluno vivenciar a prática como por exemplo, hoje na nossa cidade nós não temos uma unidade de aplicação da sistematização, então a gente trabalha ela, tenta fazer o aluno aplicar lá no campo, mas ele não vê ninguém fazendo isso.

Não sinto nenhuma dificuldade pessoal como professora.

Eu sinto assim, como nós trabalhamos uma disciplina com vários docentes de repente a interação entre esses docentes seja uma das dificuldades. São formas diferentes de trabalhar a mesma disciplina e, o ser humano por si só tem personalidades e limitações. Mas essa interação sobre todos conhecerem sobre

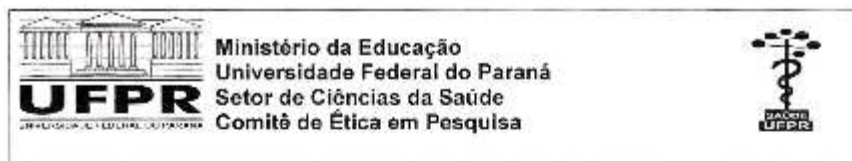
o mesmo assunto, terem o mesmo grau de conhecimento, eu acho que não é uma tarefa fácil, mas acaba dificultando no dia-a-dia, no decorrer da disciplina.

Acho que uma das facilidades é a oportunidade que a gente tem de discutir sobre divergências e tentar chegar em um ponto em comum, embora ouça que fulano tem mais razão... mas existe a oportunidade de discussão, quem não expõe a sua vontade não tem direito de reclamar depois.

Eu sinto que nunca tive dificuldade de chegar até a chefia de departamento, sempre me ouviram e tentaram me dar um retorno quanto a problemas que eu tive e, acho que isso é uma facilidade, a abertura que existe dentro do departamento.

ANEXOS

ANEXO 1 – APROVAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA



Curitiba, 26 de agosto de 2010.

Ilmo (a) Sr. (a)
Renata Opptiz de Lima e Cirne Ortiz Vargas

Nesta

Prezado (a) Pesquisador (a),

Comunicamos que o Projeto de Pesquisa intitulado "**Análise da prática docente de um curso de graduação em enfermagem**", está de acordo com as normas éticas estabelecidas pela Resolução CNS 196/96, foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR, em reunião realizada no dia 25 de agosto de 2010.

Registro CEP/SD: 982.107.10.08 CAAE: 0165.0.300.091-10

Conforme a Resolução CNS 196/96, solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos.

Data para entrega do relatório final ou parcial: 25/02/2011.

Atenciosamente

Profa. Dra. Liliانا Maria Labronici
 Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa

Prof.ª Dra. Liliانا Maria Labronici
 Coordenadora do Comitê de Ética
 em Pesquisa - CEOP/UFPR

Rua Pedro Camargo 280 – Alto da Glória – Curitiba Pr. – CEP 80063-240
 Fone/fax: 41-360-7259 – e-mail: cometica.saude@ufpr.br

ANEXO 2 - AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PESQUISADA

Ao Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR

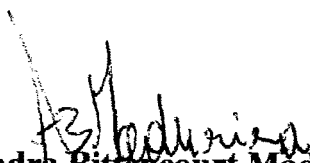
Prezada Profa. Dra. Liliana Maria Labronici
MD Coordenadora do CEP/SD

Declaramos que nós do Departamento de Enfermagem - Setor de Ciências da Saúde da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE DE UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM" sob a responsabilidade de Renata Oppitz de Lima e Cirne Ortiz Vargas, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR, de novembro de 2010 a dezembro de 2011.

Estamos cientes que serão analisados documentos oficiais referentes ao curso como os projetos político-pedagógicos e os planos de ensino assim como, serão realizadas entrevistas com os docentes que ministram aulas no curso de enfermagem por tratarem-se dos sujeitos da pesquisa e, que o presente trabalho deve seguir a resolução 196/96 do CNS e complementares.

Sendo o que se apresenta aproveitamos para enviar nossas cordiais saudações.

Atenciosamente,



Alexandra Bittencourt Madureira
Chefe do Departamento de Enfermagem
PORT.61/2009 – GR/UNICENTRO – 13.02.2009